



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos
de Desenvolvimento Humano e Saúde

ENTRAVES NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: SUBSÍDIOS À
PSICOLOGIA ESCOLAR

Emmila Di Paula Carvalho dos Santos

Brasília, abril 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos

de Desenvolvimento Humano e Saúde

ENTRAVES NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: SUBSÍDIOS À
PSICOLOGIA ESCOLAR

Emmila Di Paula Carvalho dos Santos

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Professora Dra. Diva Maria Mores Albuquerque Maciel

Brasília, abril 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015537.

S237e Santos, Emila Di Paula Carvalho dos.
Entraves na construção da leitura e escrita : subsídios à Psicologia Escolar / Emila Di Paula Carvalho dos Santos. -- 2014.
108 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.
Inclui bibliografia.

Orientação: Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel.

1. Psicologia escolar. 2. Leitura. 3. Escrita.
4. Psicologia do desenvolvimento. I. Maciel, Diva Maria Moraes Albuquerque. II. Título.

CDU 37.015.3

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos

de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Diva Albuquerque Maciel – Presidenta

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof.^a Dra. Silmara Carina D. Munhoz - Membro externo

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Prof.^a Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro Interno

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof.^a Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz – Suplente

Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal – Pesquisadora CNPq

Brasília, abril 2014

DEDICATÓRIA

A Deus, como uma forma de louvor ao seu nome, pelas inimagináveis bênçãos que perpetua em minha vida.

À minha mãe, Linete Carvalho, exemplo de vida, para quem barreira alguma tornou-se grande no momento de oferecer à família o maior e melhor amor do mundo.

À minha filha, Yllare Dayelle, completude minha, razão da plenitude de meu viver, outro pedacinho do céu que Deus trouxe à Terra e que fez com que a vida ganhasse os mais diversos e belos sentidos.

À minha irmã, Thalita Carvalho, que faz aprender que nas diferenças nos completamos e fazemos mais fortes.

Ao meu irmão Paulo Welson, menino de ouro.

Ao meu pai que tem imensa participação na história de vida que me fez ser quem sou.

Ao Aedson grande companheiro nessa caminhada.

À minha família, grande fortaleza que não se restringe aos cinco seres humanos e quatro bichinhos que residem no meu lar, mas que é maior, unida pelo laço de amor comum às famílias do interior e que se remexe ao sinal de ameaça a quaisquer de suas/eus componentes.

A cada aluna/o escondida/o nessas escolas Brasil afora esperando que alguém as/os ajude a se encontrarem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre. Razão de todas as coisas, materializador de todas as possibilidades, que desde o meu nascimento abençoou-me fazendo-me nascer no seio familiar a que pertencço e que perpetua as imensas graças, dia após dia, consolidando minhas vitórias e fazendo-me querer oferecer o melhor de mim

À minha mãe Linete, caminho dos caminhos, por fazer de mim esta que sou com todas as qualidades e todos os defeitos e por, mesmo sem saber, ter plantado em mim “a semente do querer mudar o mundo”.

À minha Yllare, razão de todos os propósitos, de toda a minha força, principalmente por suportar, sei que duramente, minhas ausências físicas, meus afastamentos durante esse tempo e por fazer da minha vida esse mar de felicidade.

À minha irmã Thalita pelo apoio de sempre e, mormente pelos imensos amor e cuidado dispensados à razão do meu amor maior.

Ao meu irmão Welson pela categórica crença em minha competência estudantil.

Ao meu pai pela importante presença na construção de minha história.

À minha família por ser a melhor das melhores. Em especial ao Tio Pedro, por tudo.

Ao Aedson pelo irrestrito estímulo, pelos ouvidos atentos, pelas palavras carinhosas nos momentos de crise e por ter torcido e apoiado tanto essa minha realização.

À professora Dalva, a primeira e eterna, por ter sido minha alfabetizadora na primeira série, numa época em que era obrigatório saber ler e escrever na alfabetização, por construir em suas/eus alunas/os competências muito bem estruturadas mesmo sem possuir nível superior ou outros cursos mais e por ter despertado em mim o amor pela educação.

À professora Alessandra Leite por ter sido exemplo de competência e ética, ter apresentado o melhor da Psicologia que tanto aprendi a amar e ter aumentado mais ainda o amor pelo campo educacional.

Ao Paulo e à Aline Wanderer pelo apoio, por terem me estimulado a correr atrás desse sonho.

À Kelly e ao Felipe, à primeira pela prestatividade realmente incondicional, ao segundo pela companhia, ajuda e pelas caronas cheias de graça.

À prefeitura de Barreiras, nas pessoas de Maria do Carmo, Otoniel, Rose, Irmão João e, principalmente Geraldo Abbhussen. Este último por, sem sequer conhecer-me, diante de um documento arguido, ter tido uma postura de primar pelo bom senso, fazendo-me pensar que ainda há esperança na política.

À prefeitura de São Desidério, na pessoa de Demir Barbosa, que mesmo não havendo previsão legal no município apostou na possibilidade de meu aperfeiçoamento profissional enquanto servidora pública municipal.

Ao João e todo o pessoal da Emtram pela atenção e por quebrar vários galhos.

A todas/os as/os funcionárias/os do PGPDS pelo auxílio, principalmente à Cláudia pela eficiência costumeira.

Às professoras do PGPDS, cada uma a sua maneira, pelos ensinamentos em cada detalhe e por terem me possibilitado perceber as inconsistências que também existem na academia, o que potencializou minha criticidade.

Às professoras Norma, Regina e Silmara por terem aceitado fazer parte da banca e auxiliar-me rumo a melhorias.

À professora Diva, a doçura na docência, por ter-me acolhido e por me fazer presenciar uma interessante articulação entre teoria e prática, principalmente fazendo-me ver na prática o que a teoria prega em relação à crença na autonomia, no crescimento, na criatividade da/o aluna/o.

À minha linda amiguinha Sandra por ouvir, compartilhar, pelos enfrentamentos e aprendizados conjuntos, pela cumplicidade.

Às/aos colegas do mestrado como um todo, em especial às Carine, Geane, Janaína, Priscila e Albenira, por sofrer e crescer junto.

Ao grupo do XIII Plenário do CRP03 pelo companheirismo, pelas possibilidades e portas de conhecimento abertas.

À Psicologia, para mim uma entidade que sinto, que me modifica, que extrai de mim o melhor e gera em mim o desejo de construir, de pouquinho em pouquinho, uma sociedade mais humana.

À equipe da EMGRC pelo acolhimento, pelas portas abertas, por confiar em meu trabalho e fazer parte da concretização desse sonho.

Às lindinhas e aos lindinhos, pessoal de DPE, por compartilharem algo de vocês comigo e pelo aprendizado que me proporcionaram. Com certeza melhor parte do mestrado.

Às minhas meninas e aos meus meninos, as/os do trabalho em Barreiras e as/os da pesquisa em São Desidério, pela riqueza que geraram em meu ser, por me fazerem ver o potencial de vocês e que juntas/os podemos maximizá-los.

Às/os professoras/es e às famílias que participaram da pesquisa por se colocarem à disposição para a construção de novos conhecimentos científicos.

À turma do baralho pelo lado a lado enquanto eu produzia e vocês jogavam alegrando minhas produções.

A cada pessoa que passou em minha vida deixando uma marca que me ajuda a ser quem sou.

As palavras sempre hão de faltar para expressar o quão grata sou por cada pedacinho de contribuição nesse caminho. Oxalá que virão próximas vezes e vocês estarão comigo.

"(. . .) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar".

Paulo Freire.

Carvalho-Santos, E. P. (2014) *Entraves na construção da leitura e escrita: subsídios à Psicologia Escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar situações de entraves na construção da leitura e escrita de alunas/os observadas/os nos anos finais do ensino fundamental, com vistas a promover reflexões que subsidiem a atuação da/o psicóloga/o escolar. Com base nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural e da abordagem Psicologia sociocultural construtivista, nos estudos e pesquisas realizadas principalmente nos campos da Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e da Educação em relação à construção da leitura e escrita, foi realizado um estudo em uma Escola da Rede Pública Municipal de uma cidade do interior da Bahia. A Escola está localizada na zona urbana e atende, no período diurno, no ensino fundamental turmas de 5º ao 6º ano e de 6ª a 8ª série e; no período noturno, na Educação de Jovens e Adultos. Participaram deste estudo: nove alunas/os entre 10 e 25 anos de idade de turmas dos 5º e 6º anos e da 6ª série da escola selecionada e que apresentavam entraves na construção da leitura e escrita; sete de suas/eus professoras/es; seis famílias e a pesquisadora. Coerente com os pressupostos teóricos, os procedimentos metodológicos constaram de: entrevistas individuais episódicas, com todas/os as/os participantes, observação das práticas pedagógicas das salas de aula das/os professora/es envolvidas/os, realização de atividades de leitura e escrita desenvolvidas individual e coletivamente com as/os participantes discentes, análise de documentos e diário de campo. A análise dos resultados foi realizada em dois níveis: 1º) as informações construídas foram organizadas de acordo com cada procedimento utilizado; 2º) a partir desse primeiro nível de análise, foi realizada a triangulação dos registros, que permitiu a construção de categorias de análise, possibilitando o exame minucioso e interpretativo das informações. Os resultados indicaram que as concepções das/os participantes estão ainda carregadas de interpretações naturalizantes sobre a construção da leitura e escrita, contudo já são observadas algumas concepções críticas que prenunciam a possibilidade de mudanças futuras, as quais podem ser promovidas pela/o psicóloga/o escolar a partir de uma prática crítica que entenda a complexidade e dinamicidade dos fenômenos estudados e que atue junto à equipe escolar, às/os alunas/os e às famílias, a fim de promover reflexões que permitam a adoção de concepções mais críticas e a qualificação do processo de construção da leitura e escrita.

Palavras-chave: entraves; construção da leitura e escrita; psicologia escolar; desenvolvimento humano.

Carvalho-Santos, E. P. (2014) *Restrain in the construction of reading and writing: subsidize the school psychologist's*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília

ABSTRACT

The study aimed to investigate situations of restrains in the construction of reading and writing of the students observed in the final years of primary school, in order to promote reflections to subsidize the performance of the school psychologist. Based on the assumptions of cultural-historical psychology and the constructivist sociocultural psychology approach, in studies and research conducted mainly in the fields of School Psychology, Developmental and Educational Psychology in relation to the construction of reading and writing, a study was conducted in a municipal public school of a country town of state of Bahia. The School is located in the urban area and attends during daytime in elementary school with classes from 5th to 6th years and from 6th to 8th grades, and at nocturnal period, in Youth and Adult Education. Participants of this study were: nine students between 10 and 25 years old from classes of 5th and 6th years and from 6th grade from selected school that presented restrains in the construction of reading and writing; seven of their teachers; six families and the researcher. Consistent with the theoretical assumptions, methodological procedures were consisted by: episodic individual interviews with all participants, observation of pedagogical practices of the classrooms of the teachers involved, performance of reading and writing activities developed individually and collectively with the students participants, documents analysis and field diary. Analysis of the results was performed on two levels: 1st) the information constructed was organized according to each procedure utilized; 2nd) after this first level of analysis, the triangulation of records was performed, which enabled the construction of categories of analysis, allowing the thorough and interpretive examination of information. The results indicated that the conceptions of the participants are still filled of naturalizing interpretations about the construction of reading and writing, although some critical conceptions that predict the possibility of future changes are already observed, which can be promoted by school psychologist from a critical practice that understands the complexity and dynamicity of the phenomena studied and acting with the school staff, to students and families in order to promote reflections that permit the adoption of most critical conceptions and qualification of the construction process of reading and writing.

Keywords: restrains; construction of reading and writing; school psychology; human development

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 17 |
| 1.0 - Desenvolvimento humano e construção da leitura e escrita | 17 |
| 1.1 - Desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural | 18 |
| 1.2 - Construção da leitura e escrita na perspectiva da Psicologia histórico-cultural | 23 |
| 2.0 - Psicologia Escolar: possibilidades de um campo em consolidação | 28 |
| 3.0 - Entraves na construção da leitura e escrita: considerações sobre o cenário brasileiro | 34 |
| II - OBJETIVOS DE PESQUISA | 40 |
| III - METODOLOGIA | 41 |
| Enfoques teórico-metodológicos | 41 |
| 4.0 - Método | 42 |
| 4.1 - O contexto | 42 |
| 4.2 - Participantes | 43 |
| 4.2.1 - Cuidados éticos | 45 |
| 4.3 - Instrumentos e procedimentos metodológicos | 45 |
| 4.3.1 - Análise de documentos | 46 |
| 4.3.2 - Observação | 46 |
| 4.3.3 - Diário de campo | 47 |
| 4.3.4 - Atividade de sondagem da leitura e escrita | 47 |
| 4.3.5 - Entrevistas individuais | 49 |
| 5.0 - Procedimentos de análise das informações | 51 |
| IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO | 53 |
| 6.0 - Dinâmicas de sala de aula e atribuição de notas avaliativas | 53 |
| 7.0 - Concepções das/os professoras/es | 56 |
| 8.0 - Concepções das famílias | 65 |
| 9.0 - Concepções das/os alunas/os | 70 |
| 10.0 - A leitura e escrita das/os alunas/os | 74 |
| 11.0 - Construindo a discussão | 77 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 98 |
| APÊNDICES | 100 |

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Forma de identificação das/os participantes da pesquisa | 44 |
| Quadro 2 - Atividades observadas em sala de aula | 54 |
| Quadro 3 - Categorias construídos a partir das entrevistas com as/os professoras/es | 56 |
| Quadro 4 - Categorias construídas a partir das entrevistas com as famílias | 65 |
| Quadro 5 - Categorias construídas a partir das entrevistas com as/os alunas/os | 70 |
| Quadro 6 - Características gerais da leitura das/os alunas/os | 74 |
| Figura 1 - Escrita espontânea F – 16 anos, 6 ^a série. | 75 |
| Figura 2 - Escrita espontânea L – 10 anos, 5 ^o ano. | 76 |
| Figura 3 - Escrita espontânea E – 25 anos, 6 ^o ano. | 76 |
| Figura 4 - Escrita espontânea D – 13 anos, 5 ^o ano. | 76 |
| Figura 5 - Escrita espontânea M – 16 anos, 5 ^o ano. | 77 |
| Figura 6 - Escrita espontânea A – 21 anos, 6 ^o ano. | 77 |

APRESENTAÇÃO

A Psicologia Escolar é um dentre os campos de atuação e área de conhecimento da Psicologia e tem sido cada vez mais requisitada para oferecer suas contribuições à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Minha atuação como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de um município do interior da Bahia tem me colocado em contato constante com as problemáticas enfrentadas pela localidade e, ao mesmo tempo, me dado base para avaliar que contribuições a Psicologia Escolar pode oferecer à educação.

Dentre os muitos desafios enfrentados em minha atuação profissional, ganha destaque a quantidade de discentes encaminhadas/os¹ para atendimento psicológico, com queixas escolares decorrentes de entraves na construção da leitura e escrita, que resultam em histórico de repetência ou progressão nos anos escolares, sem o correspondente domínio das competências curriculares. No último caso, muitas/os alunas/os chegam aos anos finais do ensino fundamental sem adquirir as competências de leitura e escrita definidas no currículo escolar.

Essa situação tem diversas repercussões na realidade escolar e na vida dessas/es alunas/os e é possível observar indicadores de impotência, manifestação de sentimentos de tristeza e até de sintomas depressivos. Também, por parte das famílias, são observadas manifestações comportamentais diversas, que expressam sua angústia com o fato de perceberem que suas/eus filhas/os não estão aprendendo.

Enquanto psicóloga, a percepção dessa realidade na prática profissional fez surgir o desejo de compreender melhor o assunto, a fim de descobrir formas de auxiliar no enfrentamento dessa problemática. Minha perspectiva foi de que, enquanto psicóloga que atua no campo educacional, fosse possível compreender alguns aspectos dessa realidade para transformá-la.

Atuo em dois municípios do interior da Bahia enquanto servidora pública, em ambos trabalho com educação. Entretanto, meu enquadramento de trabalho é de Psicóloga Clínica, sendo que, na prática, é feito o atendimento a estudantes em um dos municípios e professoras/es em outro. Apesar da atuação possuir contornos clínicos, sempre há o desenvolvimento de intervenções características da Psicologia Escolar, trabalhando com

¹ Nesse estudo utilizamos a linguagem gendrada, em que escrevemos ambas as flexões de gênero. Esse é um posicionamento político social que tem sido utilizado no âmbito do Sistema Conselhos de Psicologia e em outras ciências, como forma de luta contra preconceitos de gênero, por entender que até manifestações aparentemente imutáveis, como a língua, carregam aspectos de uma realidade histórico-cultural que precisa ser repensada e modificada.

formação de docentes, participação em eventos como mediadora de debates e orientação às unidades escolares sobre casos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

A imersão nessa realidade sempre fez com que fosse sentida a necessidade de modificar o foco do atendimento clínico para um atendimento no campo da Psicologia Escolar. Contudo, a inserção em espaços de poder em que gestoras/es municipais não compreendem a Psicologia para além da clínica, dificultam sobremaneira o diálogo para se tentar propostas inovadoras. Apesar disso, entendemos que o que construímos a partir dessa pesquisa pode subsidiar projetos futuros relacionados à questão.

É preciso repensar a configuração de nossa realidade educacional, pois mesmo com alguns avanços históricos e com consolidação de uma série de direitos, o retrato percebido na prática profissional é de uma educação escolar amordaçada, estagnada, na qual professoras/es, em sua maioria, se cansam de sua prática, em que discentes sofrem com problemas que acabam se tornando psicossociais e cognitivos diversificados, e as famílias assistem a este cenário sem ao menos saber o que acontece e sem adotar uma atitude ativa diante do que se apresenta.

Tais configurações despertaram o desejo de estudar a realidade descrita, com o objetivo de investigar situações de entraves na construção da leitura e escrita de alunas/os observadas/os nos anos finais do ensino fundamental, com vistas a promover reflexões que subsidiem a atuação da/o psicóloga/o escolar.

Optamos pela terminologia entraves, por entender que muitas vezes as nomenclaturas dizem de nossas crenças e forma de interpretação dos fenômenos. Como veremos no decorrer do trabalho, as terminologias comumente utilizadas – tais como, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem - para referir-se a problemas no processo ensino-aprendizagem, comunicam/metacomunicam uma ideia inicial de que o problema reside em uma pessoa específica, geralmente na/o aluna/o. Vários estudos rompem com essa visão e utilizam esses mesmos termos com um olhar crítico, todavia, como as crenças na culpabilização isolada de pessoas pelos problemas na educação são ainda muito presentes, utilizamos o termo entrave.

Compreendemos entrave como uma barreira que se estabeleceu no processo ensino-aprendizagem e que não apresenta nenhuma causa específica ou uma pessoa culpada pela sua consolidação, mas que se constrói num movimento histórico-cultural multideterminado, em que diferentes fenômenos humanos e sociais influenciam a manifestação dessa problemática, que precisa ser analisada em toda sua complexidade.

Para alcançarmos o objetivo de nosso estudo partimos do entendimento das concepções de professora/es, alunas/os e famílias e de dinâmicas escolares específicas, bem como de observação sobre como competências de leitura e escrita são apresentadas pelas/os

discentes participantes. Trabalhamos com um olhar diagnóstico analisando as concepções demonstradas pelos sujeitos da pesquisa e interpretando especificidades sobre as dinâmicas escolares, à luz do referencial teórico construído e com base nas competências técnico-profissionais enquanto psicóloga.

A pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: Como as dinâmicas e especificidades da realidade escolar podem orientar o trabalho da/o psicóloga/o escolar? Quais as concepções de professoras/es, alunas/os e famílias sobre o tema construção da leitura e escrita? Como as interações entre professora/or-aluna/o e entre aluna/o-aluna/o interferem negativa ou positivamente nas situações de entraves na construção da leitura e escrita? Quais as competências necessárias à/ao psicóloga/o escolar para o entendimento crítico sobre as questões relacionadas aos entraves na construção da leitura e escrita? Como a/o psicóloga/o escolar pode atuar para qualificar a construção da leitura e escrita de alunas/os que se encontram em situações de entraves no desenvolvimento de tais competências?

Como o ensejo do estudo foi entender especificidades mais abrangentes do fenômeno a ser estudado, a pesquisa revelou novas nuances sobre o tema e adquiriu grande relevância social, uma vez que pode auxiliar psicólogas/os, professoras/es e famílias a lidarem melhor com os entraves na construção da leitura e escrita de alunas/os que são promovidas/os nos anos escolares sem construírem essas competências.

Na busca pela consolidação do estudo, a primeira unidade debatida foi a fundamentação teórica, a qual se dividiu em três seções: 1.0) desenvolvimento humano e a construção da leitura e escrita, 2.0) Psicologia Escolar: possibilidades de um campo em consolidação e 3.0) entraves na construção da leitura e escrita: considerações sobre o cenário brasileiro. A primeira seção foi dividida em duas subseções: 1.1) desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e 1.2) construção da leitura e escrita na perspectiva da Psicologia histórico-cultural. A seção aprofunda o entendimento sobre o desenvolvimento humano e a construção da leitura e escrita, de acordo com os postulados da Psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski e da abordagem sociocultural construtivista de Valsiner.

As outras duas seções foram relacionadas à abordagem teórica escolhida e enfocaram a compreensão sobre a atuação da/o psicóloga/o escolar no Brasil, em sua relação com a construção da leitura e escrita, e o entendimento sobre a relação entre as situações de entrave na construção dessas competências e a realidade educacional brasileira.

A segunda unidade apresentou os objetivos de pesquisa e na unidade três discorremos sobre a metodologia, a qual teve uma orientação qualitativa baseada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e nas propostas metodológicas construídas pela Psicologia sociocultural

construtivista de Valsiner. Esclarecemos os instrumentos e procedimentos utilizados para a construção das informações de pesquisa, tais como: análise de documentos, diário de campo, observação, entrevistas individuais episódicas, atividade de sondagem da leitura e escrita individual e coletiva. Todo o desenvolvimento do estudo foi pautado nos preceitos éticos que respaldam a pesquisa com seres humanos.

Por fim, a quarta unidade consistiu nos resultados e na discussão e foi estruturada de modo que, a partir das informações construídas, fosse possível analisá-las do ponto de vista da Psicologia Escolar, em sua relação com os postulados destacados na fundamentação teórica. Interpretamos as informações com base nos conhecimentos teórico-científicos e técnico-profissionais, as entrecruzamos ao referencial teórico da pesquisa e assim foram construídos subsídios para nortear a atuação da/o psicóloga/o escolar no contexto dos entraves na construção da leitura e escrita.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.0 - Desenvolvimento Humano e Construção da Leitura e Escrita

O interesse em compreender como o ser humano se desenvolve remonta ao início dos tempos e postulados teóricos sobre a temática estão presentes em obras teológicas e filosóficas há vários séculos, contudo a fundação da Psicologia como ciência é ainda recente. No decorrer do tempo entre as elucubrações teóricas seculares e a inauguração da Psicologia científica no século XIX as especulações não se modificaram muito, os métodos e técnicas para tentar responder aos questionamentos é que foram, pouco a pouco, tomando outras formas (Bock, Furtado e Teixeira, 2001; Schultz & Schultz, 2002).

Em um contexto geral, apesar da vasta gama de fenômenos psíquicos e sociais estudados pela Psicologia, é possível dizer que o interesse de tal ciência sempre foi compreender como se desenvolve o ser humano em toda sua complexidade. Inicialmente, os estudos estiveram mais concentrados em processos psicológicos básicos, personalidade, cognição, mas sempre voltados ao entendimento de como o ser humano funciona (Schultz & Schultz, 2002). Por conseguinte, o foco da Psicologia é a busca para “compreender as ações, as atitudes, os comportamentos e tantos outros estados subjetivos humanos que se revelam dinamicamente na relação dos homens entre si no mundo em que vivem” (Cambaúba, Silva e Ferreira, 1998, p. 209).

Nos primórdios dos estudos sobre o tema, os postulados teóricos sobre o desenvolvimento humano defendiam a separação entre o biológico e o social, compreendendo a formação humana de uma maneira dissociada, radicalizando o discurso em relação ao tema e gerando abordagens teóricas divergentes que ou compreendiam o sujeito como produto da realidade biológica ou como produto do meio (Ades, 1987; Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Madureira & Branco, 2005; Motta, 2005).

A história da Psicologia do Desenvolvimento foi marcada pelas tensões entre essas diferentes e dicotômicas abordagens. Segundo Aspesi et al. (2005) e Motta (2005) foi somente na segunda metade do século XX que uma visão mais integradora passou a influenciar os estudos sobre desenvolvimento humano. Antes de possuir essas características tais estudos eram limitados e “propunham definir parâmetros ou padrões normativos que pudessem explicar o que, como e por que as mudanças ocorrem na infância e na adolescência, além dos possíveis desvios que poderiam ocorrer nessa trajetória” (Aspesi et al., 2005, p. 20).

A busca era por compreender o desenvolvimento apontando padrões de normatização que permitissem avaliar se crianças e adolescentes estavam seguindo a suposta linha normal de desenvolvimento e analisar os desvios à regra, tentando construir possibilidades de fazer

com que tais desvios pudessem ser trabalhados para se adequar aos padrões normativos. Outra característica dos primeiros estudos sobre desenvolvimento humano muito criticada na atualidade, diz respeito ao fato de as teorizações focarem somente os períodos da infância e da adolescência (Aspesi et al., 2005; Motta, 2005).

Aspesi et al. (2005) enfatizaram que as críticas às visões dicotômicas, à simplificação do desenvolvimento humano com foco em algumas fases da vida e à teorização de que há estágios universais de desenvolvimento levaram às modificações nos estudos referentes à questão e a partir da segunda metade do século XX possibilitaram a ascensão de uma visão pluralista “permitindo a coexistência de explicações de naturezas teóricas diversas, e de que o desenvolvimento não é um fenômeno linear, mas, sim um processo dinâmico e complexo de interações entre fatores biológicos e culturais” (Aspesi et al., 2005, p. 21).

O entendimento que se tem na atualidade é de que “o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua que se estende ao longo da vida dos indivíduos, sendo fruto de uma organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes intraorgânicos até as relações sociais e a agência humana” (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007, p. 379). Por isso, abarca o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo o ciclo da vida e faz interface com diversas áreas do conhecimento como a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina entre outras (Motta, 2005).

Compreendendo o desenvolvimento humano sob essa ótica é possível construir estratégias para a produção de pesquisas, a fim de entender de forma mais aprofundada como o ser humano se constitui. Assim sendo, “a pesquisa em desenvolvimento deve focalizar (. . .) os indivíduos inseridos em uma rede de relações, o que requer considerar diferentes níveis de complexidade social e a relação dialética entre os indivíduos e o meio social” (Hinde, 1979, citado em Dessen, 2005, p. 265).

1.1 - Desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

Compreender o ser humano dessa perspectiva é considera-lo como sujeito em permanente processo de construção, formação e mudança, sujeito que modifica e é modificado pelas suas realidades históricas, sociais e culturais. Essa é uma das premissas da Psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski.

Vigotski (1984/2007; 1934/2008) propõe que o ser humano se constitui a partir das relações entre os fatores filogenéticos, ontogenéticos, sociogenéticos e microgenéticos. A inter-relação complexa entre essas esferas, através do papel ativo do ser humano, permite o desenvolvimento do que o teórico denomina de funções psicológicas superiores. Estas são próprias da espécie humana e foram foco dos estudos de Vigotski na busca para entender o

processo de desenvolvimento humano. O autor trabalhou ao lado de Luria e Leontiev tentando alcançar uma compreensão aprofundada desse ser complexo e construído a partir de uma realidade histórica, cultural e social (Luria, 1930/2008).

Para Vigotski, o processo de construção humana ocorre pelas relações do sujeito com seu mundo numa dinâmica dialética em que ambos transformam-se mutuamente. A dinâmica dialética na constituição humana é caracterizada por um processo que é bidirecional, em que os diferentes fenômenos influenciam um ao outro. Nessa linha de argumento, Vigotski analisou que o método dialético, deve conter uma forma de análise que compreenda os níveis mais complexos dos fenômenos, ou seja, a análise da forma mais desenvolvida alcançada por aquele fenômeno (Duarte, 2000).

Duarte (2000) destacou que, no método dialético, a complexidade dos fenômenos não se apresenta imediatamente, mas terá que ser descoberta através de um processo mediacional em que a análise focará processos de abstração. Assim como o método para compreender os fenômenos é dialético, a relação do sujeito com o mundo também o é. Sendo dialética é também mediada, no contexto de desenvolvimento humano essa mediação ocorre por meio de instrumentos ou signos e em todo o processo o ser humano desenvolve um papel ativo, não se situando apenas como receptor das realidades advindas do meio externo (Vigotski, 1984/2007).

Essa concepção de ser humano é compartilhada por vários autores, dentre eles, Valsiner (1994) que defende que somos seres culturais, mas não sendo simplesmente constituído pela cultura e sim, sendo ambos reciprocamente constitutivos. Assim, a influência da cultura, das realidades histórica e social sobre as pessoas, não é unilateral, mas bidirecional, em que sujeito e cultura são sistemas complexos e dinâmicos (Valsiner, 1998; 2012).

Para compreender a complexidade desses sistemas, é necessário entender que as funções psicológicas superiores são construídas somente a partir da dialética das relações sociais, culturais e históricas. Segundo Prestes (2010) a compreensão das funções psicológicas superiores é o aspecto ao qual Vigotski ofereceu maior importância quando elaborou a concepção histórico-cultural.

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob influência do meio (Prestes, 2010, p. 36).

É nesse processo inter-relacional que o ser humano se constrói e que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. A aprendizagem foi muito estudada por Vigotski que a entende como um fenômeno que constrói e modifica o processo de desenvolvimento humano por meio da internalização das funções psicológicas superiores. O que Vigotski chama de internalização não envolve uma recepção do que é exterior ao sujeito, trata-se sim da “reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 1984/2007, p. 56).

O autor ofereceu grande importância ao conceito de funções psicológicas superiores e analisou que essas funções que são exclusivamente humanas se desenvolvem através de um processo social, em que algo que é exterior ao indivíduo, ou seja, atividade socializada, passa a ocorrer internamente sendo transformado, de um fenômeno interpessoal para um fenômeno intrapessoal, por meio de uma série de eventos sucessivos. São, portanto, os seguintes processos que ocorrem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (. . .); b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal (. . .); c) a transformação (. . .) é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vigotski, 1984/2007, p.57-58).

É a aprendizagem que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que só ocorre a partir de uma relação mediada entre sujeito e meio, na qual instrumentos e signos possuem um papel preponderante. É, destarte, a atividade mediada – por instrumentos e signos - que permite a consolidação da aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1984/2007). Nesse processo, estão envolvidos “sentimentos e uma possível reflexão sobre o sentir, mediante o uso de signos” (Valsiner, 2012, p. 250) caracterizando a dimensão afetiva da mediação e a postura ativa do sujeito diante dessas construções.

Vigotski (1984/2007) afirmava que os instrumentos são utilizados na consolidação de uma atividade prática sendo externamente dirigidos, os signos por sua vez, relacionam-se com o campo psicológico, dirigindo-se internamente para controle do próprio indivíduo. Nesse contexto, a fala é para Vigotski, o fenômeno simbólico mais importante, sendo que

às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (. . .). As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (Vigotski, 1984/2007, p. 13).

A importância das realidades culturais, históricas e sociais é inegável, tanto que as funções psicológicas superiores, inclusive a fala, são primeiramente dirigidas para o exterior. No contexto da fala, por exemplo, desde as primeiras reações que a criança tem à voz humana, até a consolidação da aprendizagem da linguagem falada, a função social fica bem clara, mas até esse momento, não há uma vinculação direta entre fala e pensamento. Vigotski (1934/2008) destacou que esses são dois fenômenos diferentes, que seguem duas linhas distintas e se cruzam em um momento específico do desenvolvimento, sendo que, para o autor, é nesse cruzamento que reside um dos momentos de maior significado no processo de desenvolvimento intelectual.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina das crianças pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a conseqüente ampliação do seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (Vigotski, 1934/2008, p. 53).

O autor destacava que nesse período a criança já utiliza a fala exterior de modo consciente, comunicando-se com as outras pessoas, estabelecendo contato social com o meio, assim como fazia outrora, todavia passa a pronunciar palavras, o que não ocorria anteriormente. Posteriormente, a fala que era somente exteriorizada passará a ser interiorizada, utilizada com fins de organização do pensamento.

Os processos de desenvolvimento da fala e do pensamento podem ser utilizados para explicar como, de acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, o processo de desenvolvimento humano ocorre como um todo. Nas palavras do autor:

A natureza do desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, é possível compreender que este está sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade (Vigotski, 1934/2008, p. 63).

Como o desenvolvimento da fala, do pensamento e de todas as funções psicológicas superiores ocorre a partir de processos sociais, é necessário que haja mediação. De tal forma, a criança não apresenta possibilidades de desenvolver tais funções se for privada de uma convivência social que deverá orientar suas atividades. A criança tem um papel ativo nesse processo, por conseguinte Vigotski (1934/2008) defendia que para além de visualizar a

mediação do outro é preciso observar os motivos e interesses, que guiam a criança para uma atividade, só assim será possível entender seu processo de desenvolvimento.

Segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002), toda aprendizagem deve possuir um significado para a criança, o qual se constrói a partir dos conhecimentos que já possui e dos que serão consolidadas. Esse processo não pode ser unidirecional, sem que a/o professora/or considere o que a/o aluna/o traz, pois isso levará à consolidação de uma forma mecânica de aprendizagem que, muito provavelmente, não logrará sucesso na construção do conhecimento. É, portanto, indispensável que aquilo que será aprendido adquira um significado para quem aprende, e a pessoa deve também implicar-se no seu próprio processo de aprender, implicação essa que precisa ser permitida e estimulada pela/o professora/or. Estimulado, pois é responsabilidade da/o docente desenvolver estratégias que criem no alunado interesse pela aprendizagem e permitida porque a/o docente ocupa um lugar de autoridade que pode inibir a criação infantil ou permitir que ela se desenvolva.

A criança apresenta impulsos, motivos, necessidades, inclinações (Vigotski 1934/2008). São esses motivos que orientam sua atividade em diferentes fases e é a ação ocorrida através da atividade que promove o desenvolvimento. De acordo com Prestes (2010, p. 162), Vigotski denominou tal atividade de atividade-guia, conceituando-a como “a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento”.

Na mesma obra, Prestes destacou, ainda, que a atividade-guia orienta o desenvolvimento humano e é responsável pela formação e reestruturação dos processos psíquicos particulares, claro que em relação com as condições históricas e necessidades da criança. Na fase pré-escolar a brincadeira é a atividade-guia, na fase escolar a instrução é atividade-guia, na primeira são formados os processos de imaginação ativa, na segunda, são formados processos de pensamento abstrato.

Analisando os pressupostos vigotskianos, Prestes (2010) enfatizou também que Vigotski considerava que na fase escolar, tendo a instrução como atividade-guia, a mediação proporcionada pela/o professora/or é essencial e deve ser planejada conscientemente para promover o desenvolvimento da criança.

Nesse processo a/o professora/or deve compreender a zona de desenvolvimento proximal – ZDP – (Vigotski, 1984/2007)). Como sabemos, Vigotski enfatizou que a ZDP revela as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, sendo que na fase escolar, podem consolidar-se a partir da instrução, papel precípua da/o professora/or.

Aspecto central das teorizações vigotskianas reside no conceito de zona de desenvolvimento proximal e na importância dada ao processo de instrução, situando-o como anterior ao desenvolvimento, desfazendo a ideia de que a tarefa da/o psicóloga/o ou da/o professora/or seja caracterizar o desenvolvimento e adaptar a instrução ao mesmo. O autor defendeu que a função do processo de instrução é descobrir o que foi semeado, aquilo que só oferecerá frutos amanhã (Vigotski, 1984/2007).

A esse respeito, Prestes retomou Vigotski afirmando que, “apesar de ser necessário levar em conta o desenvolvimento das funções da criança como essas ocorrem segundo suas próprias leis, ao mesmo tempo, é necessário considerar que essas leis adquirem diferentes expressões dependendo de se a criança está ou não sendo instruída” (citado por Prestes 2010, p. 267). Por isso, a instrução deve orientar-se para a construção dos processos de abstração, focando, conseqüentemente, a tomada de consciência.

O bom desenvolvimento da instrução é papel da/o professora/or que, de acordo com Raposo e Maciel (2005), possui maiores possibilidades de alcançar sucesso se na relação professora/or-aluna/o forem promovidos espaços de coconstrução do conhecimento, pautados em relações de confiança e na promoção da interdependência entre pares. A configuração da instrução e de uma relação professora/or-aluna/o pautadas nesses pressupostos torna-se propulsora da qualificação do processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, da construção da leitura e escrita.

1.2 - A construção da leitura e escrita na perspectiva da Psicologia histórico-cultural

Vigotski e seu grupo de colaboradores desenvolveram estudos sobre a construção da leitura e escrita e essas teorizações orientaram o presente trabalho. Contudo, antes de analisar os fundamentos de tais teóricos em relação ao tema, é útil entender alguns aspectos históricos sobre as teorizações que o fundamentam. Ao analisar a literatura disponível é possível perceber que os estudos sobre o assunto são relativamente recentes, mas segundo Salles e Parente (2007), despertaram o interesse de educadoras/es, linguistas, psicólogas/os e fonoaudiólogas/os.

Maciel (1996; 1999; 2004) corroborou tais ideias afirmando que o assunto passou a receber maior atenção somente a partir do século XIX, quando se começou a compreender que a aprendizagem da leitura e escrita se tratava de um processo complexo que necessitava ser mais bem estudado. A autora esclareceu que até a década de 60, no século XX, os estudos sobre o processo de construção da leitura e escrita focalizavam a tentativa de elaborar os melhores métodos para alfabetizar.

À época as discussões estavam centralizadas nos debates sobre o método global de Declory e o método fonético multissensorial de Montessori. O primeiro baseava-se numa concepção gestaltista afirmando que, no momento de aprender a ler e escrever, primeiramente a/o aluna/o teria uma visão da totalidade antes de chegar às partes constituintes da palavra. Quanto ao método montessoriano, enfatizava que a aprendizagem deveria partir do simples para o complexo e que há uma correspondência estreita entre as linguagens oral e escrita (Maciel, 2010).

Freire e Macêdo (1997) também estudaram abordagens referentes à leitura e escrita, destacando quatro delas: a acadêmica, a utilitarista, a cognitiva e a romântica. Para os autores, na perspectiva acadêmica, as competências de leitura e escrita são vistas como aquisição de habilidades voltadas principalmente à decodificação e ao desenvolvimento do vocabulário. A abordagem utilitarista, enfatiza a aprendizagem mecânica da leitura e escrita, com o objetivo de “produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea” (Freire & Macedo 1997, p. 177).

Já a abordagem cognitiva “dá destaque à construção do significado pelo qual os leitores se envolvem numa interação dialética entre eles e o mundo subjetivo (. . .). Segundo o modelo do desenvolvimento cognitivo, a leitura é encarada como um processo intelectual, mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais” (Freire & Macedo, 1997, pp. 179-180). A abordagem romântica, segundo Freire e Macêdo (1997), enfoca que as competências de leitura e escrita estão centradas na construção de significado, sendo que esse é gerado somente pela/o leitora/or e não pela interação entre leitora/or e autora/or a partir do texto.

Fica claro que o debate sobre as diferentes abordagens teóricas referentes à construção da leitura e escrita sempre esteve presente na história do desenvolvimento do tema e, de acordo com Soares (2004), no Brasil, isso se refletiu principalmente nas tentativas de cada abordagem para compreender e defender a eficácia de diferentes métodos de alfabetização, mormente os chamados métodos analíticos e sintéticos (Soares, 2004).

Apesar dos desenvolvimentos ocorridos com o passar dos anos, ainda hoje, as discussões metodológicas são proeminentes nos estudos sobre o assunto. Sobre isso Freire e Macedo (1997) destacaram que

no correr dos últimos dez anos, a questão da alfabetização adquiriu nova importância entre os educadores. Infelizmente, o debate que surgiu a respeito tende a ser uma reciclagem de velhos pressupostos e valores relativos ao significado e à utilidade da alfabetização. A ideia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica

na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita (p.170).

Morais (2006) discorreu que em pleno século XXI ainda são debatidos velhos métodos de alfabetização e defendeu que “além da distinção entre métodos e metodologias de alfabetização, parece-nos necessário considerar questões mais abrangentes como as condições materiais para o exercício dos ofícios de professor e de aluno, um debate específico sobre a formação do professor alfabetizador” (Morais, 2006, p. 1).

Não obstante, atualmente também têm sido produzidos trabalhos com concepções mais críticas, voltados ao entendimento de como ocorre a aprendizagem da leitura e escrita. Ribeiro (2011), ao estudar o estado da arte na alfabetização, constatou que nas pesquisas em que foram desenvolvidas análises mais críticas, “o aluno parou de ser responsabilizado pelo fracasso de sua alfabetização, existindo uma busca incessante - por parte dos pesquisadores que se dedicam a área – em saber como todo o processo alfabetizatório se desenvolve” (Ribeiro, 2011, p. 96).

A ciência psicológica continua, até a atualidade, tendo grande influência nos estudos sobre a construção da leitura e escrita, o que se justifica pelas contribuições que buscou oferecer ao âmbito da educação. Luria já enfatizava claramente a fertilidade que o entendimento das especificidades sobre a produção da leitura e escrita apresenta à Psicologia, afirmando que “do momento que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora que domina finalmente essa habilidade, há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica” (Luria, 1930/2006, p. 180).

Por conseguinte, a construção da leitura e escrita será aqui entendida como um processo complexo que envolve o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas superiores, tratando-se portanto de uma habilidade cognitiva, construída numa relação dialética entre sujeito e cultura, através da consolidação de processos de mediação (Luria, 1930/2006). A aprendizagem dessa competência “é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade” (Freire & Macedo, 1997, p. 194). Assim sendo, ler e escrever não compreende somente o domínio de uma habilidade cognitiva, mas o desenvolvimento de competências que são cognitivas, culturais, sociais e históricas e que só estão qualificadamente construídas quando permitem que os sujeitos as utilize para refletir criticamente sobre sua realidade social.

Vigotski (1984/2007) afirmava que a linguagem escrita, diferentemente da linguagem falada, não se desenvolve naturalmente, sua construção deve ser mediada, assim como todo o processo de desenvolvimento, porém não somente pela inserção no meio social, mas pela estruturação do processo de instrução planejado pela/o professora/or. Nesse contexto, a língua

escrita não deve ser imposta pela/o professora/or ou socialmente, deve ser fundamentada na atividade própria da criança e nas necessidades naturalmente desenvolvidas na mesma.

Considerar os desejos, motivações e as necessidades da criança perpassa pelo entendimento de que a construção da leitura e escrita ocorre bem antes da inserção da criança na escola, pois está se mobilizando ainda na esfera familiar, nos espaços culturais, históricos e sociais em que a criança se insere antes do contato com a realidade escolar (Melo, 2012; Munhoz & Maciel, 2008). A forma como ocorre esse contato inicial da criança com a leitura e escrita influenciará a construção dessas competências após a inserção escolar (Cavaton, 2010).

Nessa realidade se circunscreve o papel inicial da família quando da construção da leitura e escrita, o qual é promover espaços familiares, culturais e sociais em que tais competências possam ser vivenciadas, através das brincadeiras, do faz de conta, do contato com o desenho, com materiais escritos, livros, materiais diversos como revistas, panfletos, outdoors e outros que, não necessariamente, implicam a necessidade de aquisição material para serem apresentados à criança.

Ao adentrar o espaço escolar, a atividade principal da criança se volta ao processo ensino-aprendizagem, é momento em que, segundo Queiroz e Maciel (2014), o papel da/o professora/or enquanto promotora/or da participação ativa da criança é preponderante para a qualidade dessa construção e pode ser potencializado a partir do planejamento do processo de instrução. Também nesse momento, a família continua possuindo um papel primordial que não diz respeito à mediação dos ensinamentos escolares, mas ao olhar atento, ao estímulo da produção infantil e ao acompanhamento ativo da escolarização.

A consideração às vivências anteriores da criança é indispensável para a construção da leitura e escrita, que segundo Vigotski e seus colaboradores, ocorre através da utilização de instrumentos e signos, de forma que, gradativamente, “simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez são substituídos pelos signos (Vigotski 1984/2007, p.139)”.

Luria (1930/2006) descreve em detalhes como se desenrola esse processo afirmando que no início, para a criança, o ato de escrever funciona como um brinquedo. A criança adquire uma postura imitativa e tenta escrever, assim como fazem os adultos, com o passar do tempo, sob a mediação do outro, cria o que se pode chamar de auxílios técnicos à memória, de maneira que seus rabiscos não significam nada, mas a posição, situação e a relação com outros rabiscos, auxiliam a memória. “Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais, não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca” (Luria, 1930/2006, p. 158).

Nesse momento, um pequeno sinal feito pela criança organiza seu comportamento “(. . .) mas ainda não possui conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado” (Luria, 1930/2006, p. 158). Posteriormente, a criança deverá conseguir diferenciar o signo criado “e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra” (Luria, 1930/2006, p. 161). Assim, processualmente, linhas e rabiscos não diferenciados evoluirão para figuras e imagens e posteriormente para signos diferenciados.

Em todo o processo, os desenhos desenvolvidos pelas crianças apresentam relevância incontestável. De acordo com Vigotski (1984/2007), com o passar do tempo, a criança aprende que além de desenhar coisas, pode também desenhar a fala. Por todas essas peculiaridades, há que se considerar, no momento em que a criança adentra o espaço escolar, que ela já carrega uma série de conhecimentos construídos no que Luria e Vigotski chamam de a pré-história da linguagem escrita.

Cavaton (2010) corroborou os postulados dos autores e constatou a importância que o desenho possui no processo de construção da leitura e escrita, assim como outras produções gráficas livres também adquirem um significado precípuo para o sucesso da construção de tais competências. Segundo a autora, quando a/o professora/or estimula as produções gráficas livres na sala de aula, é possível compreender o que a criança já sabe, desenvolver mecanismos mais eficientes de avaliação, principalmente, permitir a construção de formas de estratégias de ensino que promovam a zona de desenvolvimento proximal.

Amaral (2002) concordou com as considerações supracitadas, no entanto concentrou seu debate na produção textual, enfatizando o quanto essa atividade, especificamente gráfica, permite a troca intensa entre alunas/os e professoras/es. “Dessa forma, os alunos vivenciem situações de interação verbal, constituem-se sujeitos na relação apropriando-se e recriando a fala do outro” (p. 92).

Cavaton (2010) e Amaral (2002) destacaram a função da/o professora/or como indispensável no processo de construção da leitura e escrita. Munhoz e Zanella (2008) corroboram essa ideia e enfatizam a importância de que, no movimento de aprendizagem do ler e escrever, a/o professora/or estimule nas/os alunas/os o estabelecimento de relações estéticas com essas competências. Para as autoras as relações estéticas são formas de relação do ser humano com o mundo em que os fenômenos são notados pelos sujeitos. No contexto da leitura e escrita isso significa que é necessário que as/os aluna/os estabeleçam com a leitura e escrita uma relação em que as percebam, contemplem e notem. O estabelecimento dessas relações estéticas, segundo Munhoz e Zanella (2008), permite à/ao aluna/o um movimento de

aproximação e afastamento com o objeto, o que leva à construção de novos sentidos para a sua produção e para a de outrem.

Sem dúvida, todos esses processos ocorrem sem um desenvolvimento fixo, pois são extremamente complexos e devem ser entendidos dentro dessa complexidade. Qualquer profissional que se dedique ao estudo da construção da leitura e escrita precisa atentar-se a essas especificidades entendendo que:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um sistema tão complexo de signos (. . .) é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (Vigotski, 1984/2007, p. 126).

Todas essas considerações são extremamente importantes para auxiliar a atuação das/os profissionais que trabalham com a leitura e escrita. Especificamente para a Psicologia Escolar, as contribuições de Vigotski e Luria, adquirem relevância no auxílio ao entendimento do tema da construção das competências enfocadas. Por conseguinte, têm embasado os conhecimentos sobre a forma como o ser humano se desenvolve e aprende, sido utilizadas para o fortalecimento entre a educação e a Psicologia e respaldado o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto no contexto da Psicologia Escolar.

2.0 - Psicologia Escolar: Possibilidades de um Campo em Consolidação

Para compreendermos como os conhecimentos supracitados têm auxiliado a educação é importante conhecermos alguns aspectos históricos e atuais sobre a Psicologia Escolar, a fim também de entendermos melhor como esta área de atuação e campo de conhecimento da Psicologia interage com a temática da construção da leitura e escrita.

A relação entre Psicologia e educação é muito estreita, entretanto atualmente, apresenta contornos bem mais complexos do que alguns momentos da história fizeram acreditar. É nessa complexidade que reside o desenvolvimento da Psicologia Escolar. Schultz e Schultz (2002) destacaram que, historicamente, o surgimento da Psicologia aplicada data do início do século XX e teve a educação como primeiro campo.

Tanto a aplicação da Psicologia aos problemas de ordem prática, ou seja, para além dos laboratórios de pesquisa, quanto os desenvolvimentos teóricos da época tiveram, no século XX, inicialmente em países da Europa e posteriormente nos Estados Unidos, seus

maiores expoentes. Sem dúvida, foram essas produções que influenciaram a constituição e o desenvolvimento da Psicologia brasileira como um todo e da Psicologia Escolar particularmente (Schultz & Schultz, 2002; Antunes, 2003).

Desde o período colonial já existiam, no país, produções acadêmicas que se dedicavam a entender a relação entre Psicologia e educação, sendo que tais produções estavam presentes em teses de doutoramento de médicos da Bahia e do Rio de Janeiro (Antunes, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2010). Em um contexto geral, os temas abordados nesses trabalhos:

refletiam o pensamento médico da época, considerado como expressão do conhecimento científico, capaz de explicar as condutas e para elas prescrever regras. Assim, a escola e o processo educativo em geral tornaram-se alvos importantes para o projeto de saneamento (. . .). Muitos escritos médicos da época demonstravam preocupação com a prática profilática no interior das escolas, incidindo estes sobretudo, na *formação moral*, com base na ideia de normalizar as condutas e hábitos dos educandos pela representação aos comportamentos considerados nocivos (Antunes, 2003, p. 146).

As evoluções teóricas posteriores seguiram a mesma perspectiva, a qual foi enfatizada a partir de 1930 e perdurou, com poucos questionamentos, até a década de 80 (Antunes, 2003; Marinho-Araújo, 2010). O pressuposto teórico hegemônico da época defendia que a função da Psicologia aplicada à educação, seria analisar e classificar os sujeitos para trabalhar especificidades comportamentais, a fim de controlá-los, conforme exigia a realidade social forjada naquele momento histórico. Segundo Campos e Jucá (2010), os instrumentos de avaliação psicológica eram amplamente utilizados e se relacionavam diretamente à presença da Psicologia no interior das escolas.

A evolução histórica da relação entre Psicologia e educação seguiu, portanto um percurso inicialmente atrelado às concepções deterministas, individualistas e adaptacionistas (Barbosa, 2012; Bock, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Patto, 2003), defendendo uma visão liberal de homem, encarando tal sujeito como natural e a-histórico.

A Psicologia enquanto ciência e profissão e a Psicologia Escolar particularmente, assumiram em escala mundial e no contexto da história brasileira, uma relação com a “necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle de corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal” (Patto, 2003a, p. 33). No contexto educacional, era percebido, no Brasil,

um claro desejo de controle, por meio da educação (. . .). A pedagogia, para ser eficiente, precisava conhecer a matéria-prima a ser processada pelo ensino – as crianças – para classificá-la e, assim, moldá-la para um exercício estreito da cidadania

e para diferentes carreiras escolares. Daí o seu encontro com uma Psicologia de cunho normativo, indispensável a esse projeto. Daí a relevância assumida pelos instrumentos psicométricos (Patto, 2003a, p. 33).

Em todo esse processo histórico, no Brasil, o trabalho de Maria Helena Novaes foi pioneiro em construções mais específicas relacionadas à Psicologia Escolar, mesmo que, inicialmente, focasse uma perspectiva mais diagnóstica e classificatória, gradativamente, foi modificando-se para uma perspectiva mais crítica e integrada (Witter, 1997).

Essas modificações gradativas na forma de pensar a Psicologia Escolar ocorreram acompanhando o espírito histórico de uma época de questionamentos, de movimentos reivindicatórios em nível nacional, levaram a uma revisão dessas abordagens e teorias na relação entre Psicologia e Educação, que se iniciou ainda na década de 60, mas tomou uma forma de crítica mais efetiva a partir da década de 1980 quando houve grande “movimentação da sociedade em busca de melhores condições de vida (. . .). Os psicólogos fizeram-se presentes nesse cenário, participando de sindicatos, conselhos regionais e no conselho federal e engajando-se neles” (Marinho-Araújo & Almeida, 2010, p.15).

No mesmo contexto, Marinho-Araújo e Almeida (2010) afirmaram que, nos anos 1990, os questionamentos tornaram-se mais prementes, possibilitando a reformulação de ideologias, teorias, métodos de intervenção, dentre outros. Assim, a década de 1990 foi um marco na história da Psicologia, especificamente da Psicologia Escolar. Foi nessa década que a relação entre Psicologia e Educação ganhou contornos de criticidade mais engajada no país e levou à delimitação do que hoje se entende como Psicologia Escolar (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). À época, foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e organizado o primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Marinho Araújo & Almeida, 2010, Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa, 2012; Pfromm Netto, 2001).

Surgiram novos espaços de discussão que permitiram o aprofundamento em questões da teoria e da prática em Psicologia Escolar. Esta continua se desenvolvendo historicamente, sendo mais reconhecida na atualidade e conceituada “como uma área de atuação e da Psicologia que, entre outras atribuições assume um compromisso *teórico* e *prático* com as questões relativas à escola e a seus processos, suas dinâmicas, resultados e atores” (Marinho-Araújo & Almeida, 2010, pp. 18-19). Por conseguinte, a Psicologia Escolar busca consolidar compromissos com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A/o psicólogo/a escolar precisa comprometer-se com o lugar da escola - esse espaço de possibilidades em que são visíveis as diversas contradições das políticas educacionais brasileiras - e trabalhar “a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições

teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre Psicologia e Educação (Tanamachi, 2002, p. 85).

A Psicologia Escolar tem se desenvolvido cada vez mais e várias/os pesquisadoras/es têm buscado ampliar estudos que possibilitem às/aos psicólogas/os escolares refletirem sua prática e participarem da construção e consolidação da Psicologia Escolar com o objetivo de alcançar transformações sociais. Del Prette (2007), por exemplo, afirmou que evoluções são efetivadas, inclusive no campo legislativo, mas também são encontradas problemáticas diversificadas que se configuram como convites à reformulação da formação da/o psicóloga/o, ao engajamento em pesquisas e à atuação crítica da/o psicóloga/o escolar.

Mesmo com os avanços há ainda muitos impasses que precisam ser debatidos profundamente e a formação da/o psicóloga/o é um desses (Del Prette, 2007). É preciso investimento na formação (Checchia & Souza, 2003; Del Prette, 2007; Guzzo, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Novaes, 2010; Rossi & Paixão, 2010; Senna & Almeida, 2005) que deve ser capaz de:

Implementar discussões e elementos que constituem o que se chama de uma atuação crítica em Psicologia Escolar. A apropriação de uma modalidade de atuação profissional cuja ruptura epistemológica baseia-se em um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória, implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira (Checchia & Souza, 2003, p. 134).

Uma formação crítica deve permitir um engajamento ético respaldado em concepções epistemológicas e ideológicas que promovam uma atuação de qualidade e que possibilitem a intencionalidade no desenvolvimento da prática, comprometendo-se com os diferentes contextos educativos, todavia desenvolvendo também reflexões sobre a necessidade de a Psicologia Escolar comprometer sua atuação, como defendem Marinho-Araújo e Almeida (2010), preferencialmente com o espaço da escola.

Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) destacaram que a ampliação da atuação da/o psicóloga/o escolar é relevante e tem “sido fonte de interesse de pesquisadores e profissionais, devido ao reconhecimento de que outros ambientes institucionais, também revestidos da função educativa, são espaços potenciais de desenvolvimento humano” (p.193). Assim como se dedica a atuar em diferentes contextos, a/o psicóloga/o escolar busca compreender diferentes fenômenos configurando um movimento legítimo na busca pela consolidação da Psicologia Escolar no Brasil.

Uma boa formação e o desenvolvimento de pesquisas são requisitos para a qualificação da atuação em Psicologia Escolar. Isso exige um olhar comprometido para lidar

com as novas realidades socioeducativas e atender às demandas de uma sociedade plural e multideterminada (Novaes, 2010). “Uma das preocupações emergentes seria a de articular a influência do psicólogo no contexto sociocultural evitando-se um olhar meramente psicologizante, interpretações reducionistas e artificiais, assim como atitudes profissionais alienadas, radicais ou individualistas” (Novaes, 2010, p. 129).

A/o psicóloga/o escolar comprometida/o com a realidade social precisa compreender a multideterminação dos fenômenos sociais e educacionais e da própria constituição humana (Meira, 2003). Novaes (2010) destacou que é necessário ter competência, criatividade e conhecer diferentes pressupostos teóricos, sobre desenvolvimento, aprendizagem, dinâmica de grupo, dentre outros.

Para além disso, é necessário o investimento em pesquisas, por parte da academia e de profissionais. A formação perpassa a produção de pesquisa e leva à construção da identidade profissional da/o psicóloga/o escolar. A construção de “um perfil profissional atuante e participativo, que valorize a especificidade de seu trabalho e de seu grupo profissional” (Marinho Araújo & Almeida, 2005, p. 247) implica em revisão da formação de psicóloga/os, na prática da pesquisa e conseqüentemente na atuação crítica e compromissada.

Uma atuação comprometida com os desdobramentos do que Novaes (2010) denomina de crise da educação, a qual tem como cerne “o abismo existente entre aquilo que se almeja e idealiza e aquilo que é realmente oferecido e vivenciado pelos protagonistas envolvidos” (p. 130). Essa atuação não almeja unificação das práticas em Psicologia Escolar, pelo contrário, valoriza a maneira multifacetada e emergente como a Psicologia Escolar se apresenta, permitindo o entendimento de expressões comuns (Maluf, 2010), mas defende ser necessário fazer jus ao momento histórico no qual, segundo Barbosa (2012), a atuação da/o psicóloga/o tem sido bastante requisitada.

Compreendendo a/o psicóloga/o escolar como agente de mudança, que busca entender as constituições dos espaços históricos, sociais e culturais nos quais se inserem e constroem as práticas pedagógicas e políticas educacionais brasileiras, há possibilidades de que a atuação profissional em Psicologia Escolar promova transformações efetivas nas realidades sociais (Novaes, 2010).

As novas configurações histórico-culturais e sociais são convites à ação e revelam possibilidades, trazendo consigo desafios que exigem das/os profissionais da educação, incluindo neste contexto a/o psicóloga/o escolar, uma postura crítica que permita conscientização das diversas facetas dessa realidade e uma postura intencional que leve ao desdobramento de ações que mobilizem a mudança.

Produzir pesquisas que compreendam algumas especificidades dessa realidade escolar também se trata de um objetivo da atuação em Psicologia Escolar e possibilidade de forjar novas construções teórico-práticas nesse e em diferentes espaços, permitindo que ocorra o que Yamamoto (2012) entende como ainda uma carência na Psicologia, qual seja, a melhoria da competência técnica e da qualidade da atuação.

Neste contexto, várias pesquisas têm sido produzidas sobre diferentes fenômenos um deles é a construção da leitura e escrita, porém, essas produções são ainda incipientes e se concentram mais na questão metodológica do que na forma como essas competências se constroem e como a/o psicóloga/o pode auxiliar essa construção. Como é possível constatar pela análise dos estudos especificados abaixo.

Analisando alguns trabalhos produzidos sobre o assunto no campo da Psicologia e que dada sua inserção no campo da educação, são produções também da Psicologia Escolar, é possível observar que muitas pesquisas desenvolvidas tentam oferecer defesas categóricas relacionadas às metodologias de alfabetização (Azevedo, 2007; Crenite, Buso, Magalhães & Jorge, 2008; Cruz & Costa, 2008; De Mier, Abchi & Borzone, 2009; Diniz, 2008; López Hernandez & Guevara Benítez, 2008; Marder, 2011; Mota, 2012; Pimenta, 2012; Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010; Santos & Maluf, 2010; Sebra & Dias, 2011). Algumas defenderam a abordagem cognitivista com a veiculação dos conceitos de consciência fonológica e metalinguagem, demarcando-os como habilidades indispensáveis à aquisição da leitura e escrita. Outras defenderam a abordagem construtivista especificamente proposta pela psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro.

Há também, nas produções em Psicologia, considerações teóricas sobre a Psicologia histórico-cultural discorrendo sobre os postulados de Vigotski e Luria em relação à aquisição da escrita, afirmando que a educação brasileira deve utilizar os postulados de tais autores para compreender a alfabetização pela perspectiva do desenvolvimento humano (Gerken, 2008; Gomes, Fonseca, Dias & Vargas, 2011; Palma Filho & Ghiringhello, 2010; Sawaya, 2008; Temple, 2007; Tuleski, Chaves & Barroco, 2012).

As produções referidas desenvolveram suas investigações com o objetivo de compreender melhor problemáticas relacionadas à essa temática, no ensejo de contribuir para a melhoria da educação no país. A análise dos textos permitiu verificar que as concepções que buscam analisar a complexidade do processo de construção da leitura e escrita e sua extrema relevância para o desenvolvimento humano, estão ganhando forma e sendo cada vez mais mobilizadas. Logo, a relação entre a Psicologia Escolar e a construção da leitura e escrita é inegável e o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o fenômeno pode contribuir significativamente para a otimização do processo ensino-aprendizagem.

A partir do estudo que desenvolvemos, com a análise das concepções e das dinâmicas escolares enfocadas, foi possível refletir sobre as possibilidades de atuação da/o psicóloga/o escolar, o que adquire extrema importância e, no contexto brasileiro, pode auxiliar a trabalhar alguns dos impasses historicamente percebidos em nossa realidade educacional.

3.0 - Entraves na Construção da Leitura e Escrita: Considerações Sobre o Cenário Brasileiro

Para iniciar essa reflexão, é necessário lembrar que a própria importância oferecida à discussão sobre leitura e escrita ocorre, especificamente, pela relevância que essas competências representam em nossa cultura. Não obstante, esse não é um fenômeno universal. Rogoff (2005) destacou que a importância da leitura e escrita em dada sociedade é relativa, pois para várias culturas essa competência não é essencial.

Um foco na alfabetização ou nos estilos discursivos promovidos nas escolas pode não ter tal importância em alguns ambientes culturais em que talvez seja mais relevante para as crianças aprender a prestar atenção nas nuances dos padrões do clima ou nas indicações sociais com relação às pessoas ao seu redor (. . .) (Rogoff, 2005, p. 29).

Diferentemente, em nossa cultura, ler e escrever é algo indispensável e condição para a ascensão social. Por isso mesmo, estudos sobre a questão são comuns na atualidade. Sendo assim, os entraves na sua construção podem gerar diversas formas de exclusão social e conforme destacou Maciel (1996), a sociedade não tolera a inabilidade na construção de tais competências ou aquisição apenas parcial das mesmas.

Essa intolerância, personificada na permanente cobrança por parte de pais, parentes, professores, irmãos, e até mesmo de vizinhos, significará para a criança, incluída nesse grupo, o ingresso em um espiral de exclusão. A linguagem escrita passa a ser uma fonte persistente de sofrimento, corporificado pelo sentimento de fracasso e de auto-desvalorização (Maciel, 1996, p.10).

São motivos a mais que justificam a busca em compreender melhor o processo de construção da leitura e escrita, especificamente em sua relação com a Psicologia Escolar. As problemáticas que têm sido enfrentadas há séculos para consolidar essa construção de maneira otimizada são outro motivador, o que faz com que, no Brasil, particularmente, a temática seja constantemente estudada. Soares (1989) relacionou a grande quantidade de estudos, ao fracasso que a educação brasileira demonstrou em alfabetizar e destacou que muitos dos estudos sobre o tema tentam aprofundar o entendimento do fracasso na construção da leitura e escrita. Viegas (2012) também discutiu as mazelas da educação brasileira citando que as taxas

de analfabetismo, ainda alarmantes na atualidade, são reflexo de uma falta de compromisso histórico que deve ser superado.

Apesar de as produções científicas da Psicologia sobre o fracasso escolar terem evoluído de concepções puramente adaptacionistas e naturalizantes, em que ocorre a culpabilização da/o aluna/o e da família com a adoção de uma concepção a-histórica do desenvolvimento humano, para concepções que compreendem, com criticidade, o cenário educacional brasileiro e suas dificuldades em desenvolver o processo ensino aprendizagem de maneira otimizada (Patto, 2003; Marcondes & Proença, 2004, Bock, 2003); entendemos que as ideias que relacionam o termo fracasso à uma perspectiva mais unidirecional em que a/o aluna/o é culpabilizada/o pelos problemas enfrentados são ainda muito fortes.

As terminologias comumente utilizadas – tais como fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem - para referir-se a problemas no processo ensino-aprendizagem, veiculam uma ideia inicial de que o problema reside em uma pessoa específica, geralmente na/o aluna/o. Vários estudos rompem com essa visão e utilizam esses mesmos termos com um olhar crítico, no entanto como as crenças na culpabilização isolada de pessoas pelos problemas na educação são ainda muito presentes, utilizamos o termo entrave.

Compreendemos como uma barreira que se estabeleceu no processo ensino-aprendizagem e que não apresenta nenhuma causa específica ou uma pessoa culpada pela sua consolidação, entretanto que se constrói num movimento histórico-cultural multideterminado, em que diferentes fenômenos humanos e sociais influenciam a manifestação desse entraves, que precisam ser analisados em toda sua complexidade.

Sobre o tema do fracasso escolar - o qual será aqui focado como entrave – é possível encontrar literatura diversificada no campo da Psicologia Escolar, já que este sempre foi, e ainda é, recorrente na área da educação e no âmbito da ciência e da profissão de psicóloga/o. Em *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, por exemplo, Patto (2003a) buscou desfazer concepções antigas e lançar um novo olhar sobre a realidade educacional brasileira. Analisou os problemas enfrentados como produzidos histórica, social e culturalmente, pela forma pouco crítica e excludente com que a escola lidou, desde seus primórdios, com seu público de modo a culpabilizar a família, patologizar a pobreza e focar tais pressupostos como causa para os problemas enfrentados. Patto (2003a) abriu as portas para uma nova forma de se pensar a educação no Brasil, principalmente pelo viés da Psicologia.

Cagliari (1997) desenvolveu uma respaldada crítica referente à configuração da escola atual, analisando como a escola condena e exclui alunas/os de acordo com sua condição material. Referente ao mesmo assunto, Sawaya (2000, p. 79) afirmou que, “ainda não

conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares”.

No mesmo sentido, Guzzo (2005) retratou com clareza e perspicácia o sofrimento de crianças marginalizadas, rejeitadas e excluídas pela sociedade que interpreta a situação de pobreza como mal inexorável e justificativa para práticas desumanas. A autora ainda relatou o desespero de professores e equipe administrativa das escolas, que acabam em situação de desalento e desesperança e deixam de acreditar que ainda pode haver mudança.

Kalmus e Paparelli (2004), por sua vez, expuseram as repercussões do fracasso escolar nas vidas de crianças e de suas famílias. Analisando um grupo de crianças com histórico de reprovações, as autoras visualizaram as repercussões do fracasso para além dos muros da escola e descobriram que os sofrimentos aos quais essas crianças e suas famílias são submetidas é uma dessas repercussões. Segundo as autoras, alunas/os e famílias tem tomado de si o direito de terem esperança, de conseguirem desenvolver suas habilidades e capacidades e de se sentirem parte de um mundo que insiste em fingir que tais sujeitos não existem.

Marcondes e Souza (2004) analisaram a prática das escolas que excluem alunas/os que apresentam problemas de escolarização e/ou de aprendizagem, enfocando-as/os como alunas/os-problema e cristalizando ideias e práticas que não permitem o desenvolvimento das potencialidades de tais crianças, pois lhes impede de se perceberem como pessoas em desenvolvimento, dotadas de diversas habilidades e possibilidades de superação.

São portanto, algumas produções desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar, as quais discorrem sobre entraves diferenciados na educação e que podem ser utilizadas como referências para se retratar os entraves que ocorrem também na construção da leitura e escrita.

A modificação dos enfoques científicos relacionados à problemática da construção da competência da leitura e escrita tem evoluído, no mesmo contexto que a Psicologia Escolar, de concepções adaptacionistas, que culpabilizam diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem para concepções que compreendem, com criticidade, o cenário educacional brasileiro e suas dificuldades em desenvolver o processo de construção da leitura e escrita de maneira qualificada.

Iniciativas são praticadas com o objetivo de promover melhorias, modificando a realidade de ensino, desenvolvendo novas metodologias. Grande exemplo disso é a adoção da progressão continuada por alguns estados, visando contornar problemas, tais como os altos índices de evasão e repetência (Viégas, 2006). A autora analisou pontos positivos e negativos da progressão continuada, em muitos casos, desenvolvida na prática simplesmente como

promoção automática, e enfatizou que, na adoção de novos programas e projetos similares, não se deve perder de vista a qualidade do ensino.

Muitas vezes podem ocorrer entraves durante esse processo de promoção ou progressão, de maneira que mesmo que as/os alunas/os

avancem pelos anos escolares, nem todos conseguem acompanhar as classes pelas quais, sucessivamente, “passam”. Muitos são os relatos sobre alunos com defasagem de conhecimento e sobre o aumento da indisciplina ou da apatia discentes (. . .). Nesse novo contexto escolar, porém, a exclusão de alunos no interior da escola ficou sutilizada, tornando-se imperceptível ao olhar apressado que se ativer apenas às estatísticas oficiais (Viégas, 2006, p. 175).

É possível que os entraves na construção da leitura e escrita de crianças que estejam em anos mais avançados do ensino fundamental se devam a programas como os citados por Viégas (2006), não pela elaboração teórica e ideologização, mas pelas impossibilidades de uma prática mais efetiva e comprometida com as realidades sociais e educacionais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Viégas (2006) não se posiciona contrariamente à progressão continuada, mas a problematiza, explanando contradições e explicita, em sua pesquisa, que ainda há a necessidade de uma verdadeira transformação, sendo “fundamental a realização de um trabalho institucional que vise problematizar e alterar as relações intersubjetivas que produzem o fracasso no processo de escolarização, o que requer ações coerentes com o objetivo democratizante” (Viégas, 2006, p. 183).

A pesquisa da autora pode ser utilizada para desenvolver uma análise comparativa com a realidade descrita pela mesma sobre a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo, e a realidade enfrentada por mim em minhas atividades como psicóloga de um município do interior da Bahia. Mesmo que este município não tenha implantado a progressão continuada ou a promoção/aprovação automática, muitas crianças têm sido aprovadas seguidamente sem ainda construir a competência da leitura e escrita e este fato gera problemáticas diversificadas, que colocam em evidência a necessidade de revisão dessa realidade enfrentada na educação brasileira.

Temple (2007) analisou programas similares enfatizando que a forma como se conduz a educação, principalmente a alfabetização no Brasil, faz com que se gere o chamado analfabetismo funcional. Kataguirí (2011), por sua vez, enfatizou que, a proposta da aprovação automática, tem grande possibilidade de criar alunas/os academicamente despreparadas/os, com nível inferior de conhecimento, o que pode gerar dificuldades na inserção no mercado de trabalho. Os estudos citados são exemplos teóricos da realidade

prática observada pela pesquisadora em sua atuação profissional e incitam o desejo em entender melhor as questões propostas.

É necessário compreender a temática de maneira mais aprofundada e crítica desfazendo algumas concepções distorcidas que são “fruto de mitos construídos por interpretações teóricas equivocadas e aligeiradas” (Rossato, 2009, p. 28). É preciso visualizar que na construção da leitura e escrita, é indispensável o papel ativo do sujeito que aprende, e a função de instruir da/o professora/or.

Se os entraves na construção da leitura e escrita forem analisados da perspectiva de Vigotski, há que se considerar a complexidade que envolve a instrução, o papel da/o professora/or e da escola na construção de tais competências. É necessário estimular a zona de desenvolvimento proximal compreendendo que, como enfatiza Vigotski (1934/2008), a fala escrita é abstrata, inicialmente pelo fato de ser uma fala sem entonação, que se desenvolve sem a presença de uma pessoa interlocutora. Para desenvolver a fala escrita “a criança tem que ter um alto grau de consciência dos processos do falar” (p.273). Leitura e escrita são, portanto competências abstratas que se relacionam.

Segundo Cagliari (1989), o objetivo precípuo da escrita é permitir a leitura. “A escrita, para ser qualificada como tal, precisa de um objetivo bem definido, que é fornecer subsídios para que alguém leia” (p. 104). A leitura está condicionada à escrita e vice-versa, ambas precisam se desenvolver considerando a motivação, por isso a leitura não envolve somente decifração,

deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (. . .), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escrito se baseou para escrever” (Cagliari, 1989, p. 105).

Envolvidas nessas complexidades, as duas competências que abordamos em nosso trabalho, possuem não só uma dimensão cognitiva, mas uma dimensão social. O processo de ler e escrever deve permitir a demonstração no domínio da habilidade técnica, com a decifração da escrita, para depois decodificar as implicações do texto, mas ultrapassar essa habilidade e concretizar-se num movimento de reflexão sobre o que está sendo lido (Cagliari, 1989). Segundo Freire e Macêdo (1997) essa reflexão deve relacionar-se às realidades históricas, culturais e sociais e assumir uma dimensão política em que o universo que é acessado pela leitura e escrita, seja fonte de desenvolvimento humano e de empoderamento dos sujeitos para atuarem na transformação de sua realidade social.

Destarte, é indispensável que a escola conheça essas peculiaridades e trabalhe em prol da construção de processos de abstração, que não aguarde determinado grau de desenvolvimento, mas que por meio das competências que a criança já possui, estimule a construção dos novos conhecimentos que são iminentes e que podem ocorrer através de uma instrução bem planejada.

A leitura não é o estabelecimento de uma simples associação entre os sinais escritos e os sons que corresponde a eles, mas representa um processo complexo no qual, numa parcela de pensamento, uma participação indireta cabe às funções psíquicas superiores, e em que a leitura desenvolvida e a não desenvolvida possuem origens próximas no desenvolvimento do pensamento (Vigotski, 1934/2008, p. 277).

Sem compreender a complexidade dinâmica de construção de tais competências não é possível, sob nenhuma hipótese, compreender os entraves que os dificultam e ao compreendê-los adquire caráter central a ideia de que “os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põe em movimento, dão partida a esses processos” (Vigotski, citado por Prestes, 2010, p. 280). O foco, é portanto a instrução, que segundo o autor, só é autêntica quando está à frente do desenvolvimento. É importante que a Psicologia Escolar trabalhe com essas concepções para realmente atuar no campo dos entraves na construção da leitura enfatizando o papel da/o professora/or nesse processo.

Para tentar romper com os entraves, compreendendo as possibilidades que a Psicologia Escolar pode oferecer à temática, é necessário vislumbrar a realidade de outra maneira, compreender complexidades envolvidas no processo de construção da leitura e escrita. É preciso ainda entender que, as crianças passam por “enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural . . . em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler” (Vigotski, 1984/2007, p. 141) e, é preciso auxiliá-las nesse período de transformações, para que se tornem cada vez mais ativas em seu processo de desenvolvimento humano e de contribuição para a construção histórica, cultural e social de seu meio.

II – OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar situações de entraves na construção da leitura e escrita de alunas/os observadas/os nos anos finais do ensino fundamental, com vistas a promover reflexões que subsidiem a atuação da/o psicóloga/o escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar as concepções da/os professoras/es em relação à situação de entrave na construção da leitura e escrita enfrentada pelas/os discentes foco do estudo.
- Identificar as concepções das famílias e das/os aluna/os quanto às problemáticas enfrentadas em relação ao tema da pesquisa.
- Observar as interações entre professora/or-aluna/o e entre pares, com vistas a inferir sobre suas repercussões, negativas e positivas, relacionadas aos entraves na construção da leitura e escrita.
- Sugerir princípios norteadores para a atuação da/o psicóloga/o escolar frente às situações de entrave no processo de construção da leitura e escrita.

III – METODOLOGIA

Enfoques teórico-metodológicos

Para orientar a metodologia de pesquisa foram utilizados como enfoques teórico-metodológicos centrais a Psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski e a abordagem sociocultural construtivista proposta por Valsiner, por compreender que os postulados de ambos os autores filiam-se à abordagem qualitativa e entendem o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, de um perspectiva processual, complexa e dinâmica.

A pesquisa é um processo cíclico, o qual se constrói por diferentes partes que se retroalimentam umas às outras (Valsiner, 2012). Sendo um processo cíclico é também dotada de dinamicidade e a/o pesquisadora/or possui um papel ativo, não apenas sendo uma/um ferramenteira/o que utilizará procedimentos/ferramentas específicas para responder determinados questionamentos, mas que enfocará a relação constitutiva entre o fenômeno estudado e seus conhecimentos teóricos e experiência enquanto pesquisadora/or (Branco e Valsiner, 1997; Valsiner, 1998).

Portanto, o processo de pesquisa deve ser dotado de flexibilidade e situar a/o pesquisadora/or no cerne do processo de construção do conhecimento. Nas palavras de Valsiner (2012): “nesse esquema de uma epistemologia científica, uma ênfase explícita e de localização central é reservada à subjetividade do pesquisador, que experimenta os fenômenos intuitivamente” (p. 301). Essa perspectiva permitiu um mergulho sobre a realidade e os fenômenos estudados, possibilitando que a pesquisa fosse desenrolada de acordo com as demandas e novidades que gradativamente foram aparecendo no campo. Compreendendo a complexidade e dinamicidade desse processo, o problema de pesquisa apresentado inicialmente foi estudado do ponto de vista do desenvolvimento.

Confluindo com as afirmações acima, toda a revisão de literatura foi embasada nas proposições que situam o desenvolvimento como um processo qualitativo, complexo e dinâmico. Nessa mesma linha estão as elucidações referentes à Psicologia Escolar abordadas no capítulo da fundamentação teórica, as quais defendem que a Psicologia Escolar entende os espaços escolares como potenciais de desenvolvimento humano, por isso privilegiados para compreender processos de desenvolvimento (Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011).

Focando nessas perspectivas teóricas foi privilegiado o estudo dos processos (ao invés de produtos), buscando desenvolver uma análise capaz de reconstruir os pontos fazendo retornar à origem de determinadas estruturas, dando sentido às manifestações do fenômeno estudado e, objetivando “abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa,

em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – (. . .), descobrir sua natureza, sua essência” (Vigotski, 1984/2007, p. 68).

4.0 - Método

Com a escolha pela abordagem qualitativa e com referenciais teóricos críticos, optamos por construir um método que permitisse a utilização de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa, para que pudessem auxiliar o alcance de cada um dos nossos objetivos específicos, as respostas aos nossos questionamentos e, conseqüentemente, a consolidação de nosso objetivo geral.

4.1 - O contexto

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Municipal de um município do interior da Bahia. O serviço público de um setor ligado à Secretaria Municipal de Educação é o contexto em que a pesquisadora atua e de onde surgiram as demandas de trabalho que levaram ao interesse em estudar o processo de construção da leitura e escrita. Na configuração da Secretaria Municipal de Educação do município em que a pesquisa foi desenvolvida não existe a função de psicóloga/o escolar, a função formal é de psicóloga clínica. Entretanto, há constante demanda pela atuação no campo da Psicologia Escolar, o que deixa clara a necessidade de se pensar propostas para a atuação da/o psicóloga/o escolar nesse contexto.

Unido à necessidade percebida pela pesquisadora quando de sua atuação profissional está o entendimento de que ainda é na Escola Pública que são encontradas problemáticas mais prementes sobre o tema da pesquisa e é esse espaço que a Psicologia Escolar deve adentrar cada vez mais, por meio principalmente do desenvolvimento de políticas públicas, o qual pode ser viabilizado a partir de pesquisas que se debruçam sobre os assuntos que exigem uma atenção aprofundada da/o psicóloga/o escolar.

Logo, nada parece mais interessante do que mergulhar nessa realidade, tentando conhecer algumas lacunas, a fim de construir subsídios que possam ser úteis ao enfrentamento das problemáticas relacionadas à construção da leitura e escrita na escola pública brasileira. Entendendo que o bom desenvolvimento dessas competências é um problema que a educação pública enfrenta em toda a sua história, sem dúvida, a pesquisa aborda um tema de grande relevância social

A Escola Municipal na qual foi desenvolvida a pesquisa localiza-se na zona urbana e atua, no período diurno, no ensino fundamental com turmas de 5º ao 6º ano e de 6ª a 8ª série

e; no período noturno, na Educação de Jovens e Adultos². Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola,

para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos, as redes municipais e estaduais devem passar por um período de transição em que os dois sistemas coexistem. Durante esses anos, as escolas devem operar seguindo duas matrizes curriculares: a antiga, para o ensino fundamental de oito anos (até que a última turma que ingressou na antiga 1ª série se forme na 8ª série) e a nova, para o Ensino Fundamental de nove anos (EMGRC, 2013 pp. 34-35).

A Escola estudada possui atualmente um quadro de profissionais composto por 46 funcionárias/os, sendo 35 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. São 25 professoras/es, uma coordenadora pedagógica, uma supervisora escolar, um diretor escolar, uma vice-diretora escolar, quatro agentes de portaria, um vigia noturno, uma assistente administrativa, uma secretária, dois monitores de informática, quatro zeladoras, três educadoras alimentares e um auxiliar de serviços gerais.

No ano de 2013 matriculou 458 alunas/os do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola dispõe de sete salas de aulas, uma secretaria, um laboratório de informática, uma cantina, um pátio coberto, uma quadra poliesportiva descoberta, um almoxarifado e três banheiros.

Foi com e nesse espaço que a pesquisa foi desenvolvida. Optar pela escola pública demonstra o compromisso com esse espaço e com o público que o constrói e, desnuda a necessidade de que políticas de estado sejam desenvolvidas para promover melhorias dos serviços públicos educacionais oferecidos à população.

4.2 - Participantes

Participaram da pesquisa nove alunas/os, duas do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades entre 10 e 25 anos. Cinco alunas/os cursam o 5º ano do ensino fundamental, duas/ois cursam o 6º ano e duas/ois cursam a 6ª série. A múltipla abordagem de idade foi uma escolha que se fundamenta na compreensão de que o enfrentamento dessas problemáticas em diferentes momentos do desenvolvimento humano, pode revelar muitas desconexões, especificidades e possibilidades referentes ao assunto estudado.

Sete dentre as/os dez professoras/es das/os discentes participaram do estudo, sendo cinco mulheres e dois homens. Não foi possível contatar todas/os as/os professoras/es por indisponibilidade de articulação de horário entre docentes e pesquisadora. As/os docentes

² As nomenclaturas diferenciadas ocorrem porque, no município, a adoção do ensino fundamental de nove anos tem transcorrido de maneira gradativa.

possuem idades entre 28 e 46 anos e tempo de serviço entre 7 e 28 anos de experiência docente. Referente à formação uma professora possui ensino médio completo, uma professora possui superior incompleto e cinco professoras/es possuem superior completo.

Quanto às disciplinas foram duas professoras de português e redação, uma de artes e ciências, uma de ensino religioso e geografia, três professores de matemática, uma de história e geografia e uma professora de português, redação e geografia. Nessa configuração, salvo os professores de matemática e duas professoras de português, as restantes lecionavam mais de uma disciplina.

Ainda, participaram do estudo as famílias de tais alunas/os, representadas por pai ou mãe. Foram seis famílias, uma vez que uma das participantes da pesquisa já é casada e tem sua própria família de modo que não foi possível contatar pai ou mãe para participação na pesquisa e que as outras duas famílias não encontraram um tempo na agenda para comparecer à Escola ou não estavam em casa quando das visitas que fizemos às residências. Dentre as famílias entrevistadas duas foram representadas por pais, duas por mães e duas por pai e mãe. A especificação de como as/os participantes de pesquisa serão referidas/os no decorrer deste trabalho, está descrita no quadro abaixo e foi construída a partir da utilização de letras que resguardassem a identificação das/os participantes.

Quadro 1

Forma de identificação da/os participantes da pesquisa

| Alunas/os | Professoras/es | Famílias |
|------------------|-----------------------|-----------------|
| Aluno A | Professora A | Família A: |
| Aluno D | Professor C | Família D: |
| Aluna E | Professora G | Família JM: |
| Aluno F | Professora K | Família JO: |
| Aluno JM | Professor MJ | Família L: |
| Aluno JO | Professora N | Família N: |
| Aluno L | Professora R | |
| Aluno M | | |
| Aluno N | | |

A opção em envolver esses sujeitos foi fundamentada na concepção de que o fenômeno estudado apresenta uma constituição múltipla, assim como todos os fenômenos

presentes e construídos no ambiente escolar e que para compreendê-lo é preciso envolver os diferentes sujeitos que participam da construção de tais fenômenos.

4.2.1 - Cuidados éticos. Desde o início, ainda quando da estruturação do projeto de pesquisa, era clara a necessidade de trabalhar com a tríade alunas/os, escola e família e para iniciar o contato com cada um desses grupos, as determinações éticas foram seguidas cautelosamente. Primeiramente, o projeto foi apresentado ao diretor escolar, o qual mostrou interesse e imediatamente ofereceu o aceite institucional. Posteriormente, o projeto foi encaminhado para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas na Universidade de Brasília e o contato com a Escola foi estabelecido. Os objetivos da pesquisa foram apresentados às/os professoras/es e foi consolidado diálogo sobre a disponibilidade e desejo de participarem da pesquisa.

Após a resposta positiva do CEP e das/os professoras/es, foi solicitado que as/os últimas indicassem nomes de alunas/os que apresentavam a queixa de entrave na construção da leitura e escrita e se encontravam em anos avançados do ensino fundamental. A solicitação foi de que fossem encaminhados nomes de discentes que apresentavam a queixa de não saber ler e escrever. Inicialmente, o número encaminhado ultrapassou seis dezenas, sendo, após segunda análise das/os professoras/es, diminuído para menos de duas dezenas, restando, ao final, nove aluna/os participantes da pesquisa, uma vez que as/os outras discentes indicadas/os optaram por não participar.

A opção por partir da queixa de professoras/es foi feita por entender que as queixas “emergiram da confluência entre as subjetividades dos alunos e a subjetividade do professor, acrescida do sistema de crenças e das concepções que permeiam o cotidiano da escola” (Neves, 2011, p. 180). Neste sentido, a partir das queixas identificadas pelas/os professoras/es, foram iniciados os contatos com as/os alunas/os para saber do desejo de participar da pesquisa.

Foi feita a opção de conversar com as/os discentes antes mesmo de conversar com as famílias, na tentativa de impossibilitar quaisquer manifestações coercitivas e de fazer com que, desde o início, as/os alunas/os se sentissem empoderada/os, tomando decisões sobre sua própria vida, sendo consideradas/os em sua condição de sujeito ativo e consciente. Após o aceite da/o alunas/os foi registrado o consentimento das famílias, o que permitiu iniciar os procedimentos metodológicos específicos para a construção das informações de pesquisa.

4.3 - Instrumentos e Procedimentos Metodológicos

Quando do planejamento da pesquisa é indispensável considerar que os aparatos teóricos, epistemológicos e metodológicos devem embasar a escolha por instrumentos e

procedimentos de pesquisa que permitam desnudar aspectos do fenômeno estudado de modo a responder aos questionamentos de pesquisa. A diversidade dos procedimentos permitiu conhecer diferentes faces de fenômenos presentes na realidade escolar estudada, compreender concepções dos sujeitos centrais do processo-ensino aprendizagem e trabalhar consonante com a perspectiva de uma Psicologia Escolar crítica que se atenta aos aspectos sociais envolvidos neste processo e à sua multideterminação.

Tendo em conta a necessidade de permitir a coconstrução de significados quando do processo de construção das informações de pesquisa, neste estudo foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos: análise de documentos, diário de campo, observação, atividade de sondagem da leitura e escrita desenvolvidas individual e coletivamente, entrevistas episódicas aplicadas individualmente às/os discentes, às/aos professoras/es e às famílias.

4.3.1 – Análise de documentos. Como primeiro instrumento de trabalho foram feitas seleção e análise dos seguintes documentos: fichas de matrícula, diários escolares, projeto político-pedagógico da escola e cadernos escolares das/os alunas/os. O acesso aos diferentes documentos escolares, sem dúvida, permitiu compreender significados e detalhes sobre a forma como a instituição se organiza e sobre como constrói “significados que vão nortear práticas sociais e processos de desenvolvimento humano” (Santana & Lopes de Oliveira, 2010, p. 104).

Santana e Lopes de Oliveira (2010) esclareceram que através dos documentos é possível compreender como se legitima o poder de determinados grupos sociais e quais normas e princípios norteiam as relações no grupo. A análise documental permitiu um contato mais próximo com produções das/os alunas/os participantes da pesquisa, com registros mais específicos sobre sua realidade escolar. Desde o início, houve familiarização com a história escolar das/os discentes e visualização de elementos que favoreceram a construção de outras informações de pesquisa. Além disso, através do acesso aos documentos, foi possível ainda refletir sobre as notas atribuídas às/aos aluna/os quando do desenvolvimento de avaliações.

Para analisar os documentos foram recolhidos os diários escolares, acessados o projeto político-pedagógico, avaliações e cadernos das/os alunas/os. O objetivo era compreender tanto as dinâmicas sociais envolvidas no contexto, quanto especificidades individuais das produções das/os discentes.

4.3.2 - Observação. Além dos documentos, a observação se constituiu um procedimento essencial no estudo. Flick (2009) destacou que a observação permite às/aos pesquisadoras/es descobrir algo como realmente funciona e ocorre. Particularmente, na Psicologia, trata-se de um procedimento indispensável para compreender peculiaridades sobre

os processos de desenvolvimento humano. “A observação permite identificar comportamentos intencionais ou não-intencionais em seu contexto temporal-espacial, independentemente da capacidade verbal e expressiva dos sujeitos” (Rossato, 2009, p. 131).

Neste sentido, no presente estudo, a observação foi desenvolvida nas salas de aula das/os alunas/os participantes da pesquisa e em outro espaços escolares, em momentos de trocas entre pares como, por exemplo, no recreio, e registrada em diário de campo. A proposta inicial foi observar ao menos uma aula de cada professora/or em cada uma das turmas que tinha discentes participantes da pesquisa. Ao final foram desenvolvidas observações de quatro aulas de 5º, três de 6º ano e três de 6ª série, totalizando a observação de 14 aulas, o que resultou em 1080 minutos de observação em sala de aula, com uma média de 360 minutos por turma.

As observações permitiram a construção de uma compreensão das dinâmicas institucionais, relacionais e a aproximação da pesquisadora junto às/os participantes de pesquisa. Esse processo de aproximação foi fundamental para alcançar sucesso nas etapas subsequentes da construção de informações de pesquisa, pois houve o estabelecimento de confiança para com as/os alunas/os, o que permitiu uma maior abertura das/os mesmas/os em todos os contatos estabelecidos durante a pesquisa.

Foram observados também os momentos diversos, não estruturados, que se revelaram ricas fontes de informação. Foi dada atenção a essas especificidades, desde o início da inserção no campo, até o final da pesquisa, desenvolvendo as observações concomitantemente à construção de outras informações.

4.3.3 - Diário de campo. Os apontamentos desenvolvidos por meio da análise de documentos, das observações e de outros procedimentos foram registrados no diário de campo. Este, segundo Minayo (2004), consiste num “caderno” no qual constam todas as informações que não foram advindas das entrevistas formais: comportamentos, falas, usos, costumes e outros. É um instrumento de extrema relevância para não perder de vista elementos importantes para o alcance dos objetivos de pesquisa e inclusive, como forma de organização que permita a reflexão constante e a tomada de decisões ou replanejamentos durante o processo.

4.3.4 - Atividade de sondagem da leitura e escrita. Foi desenvolvida também uma atividade inicial de sondagem da leitura e escrita das/os alunas/os envolvidas/os no estudo. Apesar da indicação dos nomes das/os discentes para participar da pesquisa terem advindo das/os professoras/es, foi preciso verificar formalmente o nível de competências da leitura e escrita das/os alunas/os. Para tanto, antes da entrevista individual episódica, foi desenvolvida uma atividade de leitura, na qual foi solicitada a leitura da fábula de Esopo “O leão e o rato”.

A fábula foi impressa em uma folha de papel ofício com letras Times New Roman, tamanho 24, a qual foi posteriormente envolvida com papel contact e decorado nas bordas com fita adesiva colorida, com o intuito de tornar o suporte do texto atrativo e agradável.

A opção pelas Fábulas de Esopo ocorreu por se tratar de um texto curto que apresenta histórias com princípio, meio e fim, sem possuir conteúdo infantilizado, mostrando-se totalmente adequada para a/o leitor/or iniciante e para as/os alunas/os participantes da pesquisa.

Todo o processo foi gravado em áudio com a utilização de um equipamento digital e a atividade foi realizada após uma conversa inicial (rapport), que objetivou fazer com que as/os alunas/os se sentissem à vontade, não se sentissem pressionadas/os ou avaliadas/os, mas sim ouvidas/os e compreendidas/os em sua relação com a leitura e escrita. Importante destacar que a inserção da pesquisadora na escola há algum tempo, os contatos mais próximos dentro da sala de aula para desenvolvimento das observações e, fora dela, nas conversas para convidar as/os discentes a participarem da pesquisa; foram essenciais para o estabelecimento de uma relação de confiança que claramente permitiu às/os aluna/os estarem mais confortáveis nesta fase.

Posteriormente à leitura, foi solicitada a interpretação oral do texto, em que as/os alunas/os verbalizavam o que tinham compreendido sobre a fábula. Por fim, foi solicitada a escrita espontânea de qualquer frase, expressão ou texto que as/os alunas/o quisessem construir. Embora tenha sido deixado claro que podiam escolher escrever ou não, todas/os escreveram sem quaisquer negações, algumas/ns mais que outras, porém todas/os responderam positivamente à solicitação.

Na atividade coletiva de sondagem da leitura e escrita foi organizado um momento com as/os discentes sem a presença de figuras de autoridade, tal como famílias e professoras/es, pelo entendimento de que o discurso se mobilizaria mais livremente sem os controles que podem ocorrer por causa das relações de poder (autoridade de um grupo sobre o outro) que se refletem nos procedimentos de canalização cultural que se estabelecem na Escola.

Para essa atividade também foram escolhidas algumas Fábulas de Esopo, as quais tiveram a mesma formatação e estrutura da fábula utilizada na leitura individual. As/os alunas/os foram reunidas/os e houve um diálogo inicial sobre a Escola. Em seguida, foram apresentados textos, solicitando que dessem uma olhada inicial e posteriormente escolhessem um texto para leitura.

Foi estimulada a leitura coletiva e uma discussão grupal que permitiram o compartilhamento de sentidos sobre a temática estudada e complementaram os outros

procedimentos utilizados na pesquisa, favorecendo a análise das informações construídas e o alcance dos objetivos iniciais.

Após a escolha do texto, as/os discentes foram solicitadas/os a levá-los para casa e empreenderem sua leitura em diferentes momentos para que, posteriormente, fossem compartilhadas as leituras orais e outras expressões relacionadas à leitura e escrita. No momento posterior de compartilhamento, todas/os se reuniram e cada uma/m fez a leitura e interpretação da fábula que havia levado para casa. O grupo se ajudava e avaliava mutuamente e foram desenvolvidos diálogos sobre a temática da leitura e escrita

4.3.5 - Entrevistas individuais episódicas. As entrevistas individuais também foram utilizadas na pesquisa. Foram desenvolvidas junto às/os discentes, às/os famílias e às/os professoras/es, partindo do pressuposto de que era necessário focar as/os pessoas que constroem o ambiente escolar. Todas as entrevistas aconteceram em concomitância ao processo de observação nas salas de aula, foram realizadas em uma sala de aula que estava desocupada e os áudios foram gravados em equipamento digital, para auxiliar a análise posterior.

As entrevistas foram desenvolvidas com cada aluna/o, com uma/m representante de seis, dentre as nove famílias e com sete, dentre as dez professoras/es das/os alunas/os participantes. Foram realizadas entrevistas episódicas, por considerar que este tipo de entrevista, propõe “um método para reunir e analisar o conhecimento narrativo-episódico utilizando narrativas, ao passo que o conhecimento semântico torna-se acessível por meio de questões concretas propositais” (Flick, 2009, p.172), o que é fundamental para a abordagem teórica adotada nesta pesquisa.

A narrativa é forte elemento para manifestações de vivências, pensamentos, sentimentos e para aprofundar o conhecimento sobre fenômenos subjetivos e sociais. Permite a expressão da diversidade humana, sua comunicação, “contar histórias implica em estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (Jovchelovitch & Bauer, 2012, p. 91).

Na entrevista episódica, se privilegia a narrativa e é possível encaminhar a entrevista, de modo a alcançar elementos que permitam responder mais claramente aos questionamentos de pesquisa. Ao atentar-se às situações e aos episódios experienciados pelas/os participantes de pesquisa que sejam relevantes às questões do estudo, a entrevista episódica “facilita a apreensão de experiências . . . e ao mesmo tempo assegura que essas situações episódios sejam contados em sua especificidade” (Flick, 2009, p. 172). Assim, é assegurado o papel da/o participante da pesquisa como produtora/or de conhecimentos, permitindo sua narrativa e focalizando uma orientação que dê conta das questões de pesquisa

4.3.5.1 - Entrevistas individuais com as/os alunas/os - Após a sondagem inicial da leitura e escrita, foram desenvolvidas as entrevistas individuais com as/os estudantes. Foi construído um roteiro com 12 questionamentos (Apêndice I) que buscaram promover a narrativa das/os alunas/os investigando sua história escolar e sua maneira de interpretar a construção de sua leitura e de sua escrita e as influências escolares neste contexto. As entrevistas com as/os alunas/os totalizaram 192 minutos e 26 segundos de entrevistas individuais alcançando uma média de 21 minutos 36 segundos por entrevista.

4.3.5.2 - Entrevistas individuais com as/os professoras/es. Após a realização das entrevistas com as/os alunas/os, foram iniciadas as entrevistas com as/os professoras/es em dias e horários agendados com elas/es. As/os professoras/es foram ouvidas nos seus horários de atividades complementares, na sala de professoras/es, a qual nos momentos das entrevistas estava desocupada.

O roteiro de entrevista continha 13 questões (Apêndice II), as quais solicitavam que as/os docentes narrassem situações vivenciadas envolvendo a leitura e escrita e que tenham marcado suas vidas profissionais. Também foram enfocadas perguntas que buscavam compreender as concepções das/os professoras/es em relação à escola e sua forma de lidar com a construção da leitura e escrita, bem como sobre o seu entendimento em relação ao desenvolvimento dessas competências por suas/eus alunas/os. As entrevistas individuais com as/os professoras/es totalizaram 175 minutos e 31 segundos, alcançando a média de 25 minutos e 04 segundos por entrevista.

4.3.5.3 - Entrevista com as famílias. Com esse grupo, as entrevistas individuais demoraram mais a ocorrer. Inicialmente, foi agendado um horário de encontro na Escola, como fora acordado quando do aceite da pesquisa, entretanto por compromissos trabalhistas ou pessoais, muitas famílias não puderam comparecer nos horários agendados, mesmo após segunda marcação. Dessa maneira, três entrevistas foram feitas na Escola e três foram desenvolvidas nas residências das/os discentes.

No roteiro de entrevista com as famílias foram abordadas 12 questões (Apêndice III) que tentavam apreender as concepções das famílias sobre a leitura e escrita na vida de sua(eu)s filhas e em sua vida, a responsabilidade de cada sujeito (discente, família, docente) na construção da leitura e escrita e também compreender as interpretações das famílias em relação à leitura e escrita de suas/eus filhas/os. A partir das entrevistas com as famílias, foram totalizados 143 minutos e 06 segundos de gravação em áudio, alcançando uma média de 20 minutos e 43 segundos por entrevistas.

5.0 - Procedimentos de Análise das Informações

Os procedimentos de análise das informações levaram em conta os objetivos do estudo, privilegiando os processos envolvidos nas situações de entrave na construção da leitura e escrita e explorando os pontos constituintes dos fenômenos estudados (Vigotski, 1984/2007). Considerando que não há psicólogas/os escolares no município, a proposta foi partir das informações construídas por meio dos procedimentos de pesquisa para analisá-las/os nas perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar.

Assim, foram construídas categorias que buscaram abstrair os significados das verbalizações dos sujeitos de pesquisa e especificidades das dinâmicas escolares para, partindo de uma interpretação construída no bojo das teorizações técnico-profissionais e teórico-científicas da Psicologia Escolar, aprofundar pontos constituintes dos entraves na construção da leitura e escrita, compreender o desenvolvimento do processo envolvido nesse fenômeno, de modo a explicá-lo e analisá-lo, para então construir subsídios que possam nortear a prática da/o psicóloga/o escolar.

É importante “captar, registrar, analisar e interpretar os processos através dos quais o desenvolvimento se expressa” (Branco & Valsiner, 1999, p. 24) e perceber que nas relações sociais estabelecidas na escola, repousam momentos de extrema importância para coconstruir significados para os fenômenos. Com base nas afirmações de Valsiner (2012), ao enfatizar a importância da/o pesquisadora/or, sua autonomia durante o processo de pesquisa, sua capacidade enquanto produtora(or) de conhecimento, foi construída uma análise em que foram agrupados diferentes procedimentos para a construção das informações. Assim, as observações em sala de aula foram analisadas conjuntamente com os dados presentes nos documentos escritos acessados, o que permitiu construir elementos para a análise da metodologia de sala de aula e das dinâmicas relacionais.

As entrevistas foram analisadas por grupos de sujeitos: professoras/es, famílias e alunas/os e, intencionalmente, a partir das verbalizações e dos comportamentos das/os participantes foram construídas categorias para orientação da discussão. Para o grupo de professoras/es foram construídas nove categorias: 1) concepção das/os docentes sobre leitura e escrita, 2) opinião sobre concepção das/os famílias sobre leitura e escrita, 3) opinião sobre concepção das/os alunas/os sobre leitura e escrita, 4) nível de leitura e escrita das/os estudantes, 5) quantidade de alunas/os com problemas na leitura e na escrita, 6) principais problemas enfrentados pela escola em relação à leitura e escrita, 7) principais responsáveis pelos problemas enfrentados, 8) possibilidades de melhoras e 9) novos elementos citados nas entrevistas.

Para o grupo de famílias foram construídas oito categorias de análise: 1) concepção das famílias sobre leitura e escrita, 2) opinião sobre o que leitura e escrita significam para suas/eus filhas/os, 3) opinião sobre o que leitura e escrita significam para as/os professoras/es, 4) responsáveis pela construção da leitura, 5) quantidade de reprovações, 6) avaliação sobre nível de leitura e escrita da/o sua/eu filha/o e da escrita, 7) avaliação sobre seu nível de leitura e escrita e 8) interferência do nível de leitura e escrita da família no nível de leitura e escrita da/o filha/o.

Para o grupo de alunas/os foram construídas seis categorias: 1) concepção das/os alunas/os sobre leitura e escrita, 2) opinião sobre o que leitura e escrita significam para suas famílias, 3) opinião sobre o que leitura e escrita significam para suas/eus professoras/es, 4) responsáveis pela construção da leitura e escrita, 5) quantidade de reprovações, e 6) avaliação sobre seu nível de leitura e escrita.

Os elementos surgidos por meio da atividade de sondagem da leitura e escrita, em seus momentos individual e coletivo, foram unidos às informações construídas por meio do grupo focal e interpretados criticamente.

Posteriormente ao detalhamento de resultados relacionados às informações construídas, às concepções de professoras/es, famílias e alunas/os, foram entrecruzados os elementos emergidos através das mesmas, com as informações provenientes dos outros procedimentos, interpretando-os com base no referencial teórico defendido na fundamentação da pesquisa.

Intencionalmente foi decidido “para onde olhar, quais comparações fazer, e o que assumir sobre os fenômenos” (Valsiner, 2012, p. 301) de modo que as informações de pesquisa foram estudadas e analisadas relacionando-as aos objetivos iniciais da pesquisa, buscando clarificar questionamentos que tornaram possível alcançar os intentos inicialmente estipulados.

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações de pesquisa estão aqui apresentadas, por meio de uma construção metodológica em que se buscou inicialmente descrevê-las, para posteriormente interpretá-las e analisá-las a partir dos conhecimentos teórico-científicos e técnico-profissionais da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Escolar. Considerando que na Escola em que a pesquisa se desenvolveu não existe psicóloga/o escolar, a imersão da pesquisadora/psicóloga na Escola durante o segundo bimestre letivo do ano de 2013, todas as segundas e sextas-feiras, participando das atividades costumeiras do dia a dia escolar, desenvolvendo os diferentes procedimentos de pesquisa e observando as dinâmicas em sala de aula, permitiu a construção de informações fundamentais para a discussão da pesquisa.

A partir das entrevistas com os três grupos de sujeitos da pesquisa foram construídas categorias, a fim de abstrair os significados por trás das verbalizações das/os participantes. A tais categorias foram unidos os elementos de significação construídos a partir de nossa imersão em sala de aula e em outros momentos da dinâmica escolar, de modo a descrever, explicar, interpretar e analisar o que foi construído relacionando aos postulados da fundamentação teórica da pesquisa.

O processo se construiu como uma forma de trabalho diagnóstico em que, a pesquisadora, enquanto psicóloga escolar, interpretava especificidades sobre a realidade da escola, relacionando-as a questões gerais enfrentadas pela educação brasileira e, de forma mais específica, no contexto dos entraves na construção da leitura e escrita. Essa dinâmica possibilitou alcançar os resultados estruturados nesta unidade, oferecendo elementos para o desenvolvimento da discussão da pesquisa, a qual foi construída também com base nos outros postulados teóricos enfatizados na fundamentação.

6.0 - Dinâmicas de sala de aula e atribuição de notas avaliativas

As observações desenvolvidas em sala de aula e em outros momentos da dinâmica escolar, permitiram voltar a atenção às especificidades da realidade escolar compreendendo melhor suas dinâmicas, e ao estabelecimento de relações sociais na Instituição. Foram observadas aulas nas três turmas em que estudavam as/os alunas/os participantes do estudo, contemplando todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os e uma professora que não participou da entrevista, sendo: quatro aulas de 5º, três de 6º ano e três de 6ª série. Foram totalizadas observações de 14 aulas, o que resultou em 1080 minutos de observação em sala de aula, com uma média de 360 minutos por turma.

Nesse processo, foi possível observar mais claramente quais as posturas das/os alunas/os e professoras/es em sala de aula e em outros ambientes escolares o que permitiu a construção de reflexões que se relacionam diretamente aos dois primeiros objetivos de pesquisa, quais sejam: 1) conhecer as dinâmicas e rotinas da realidade escolar estudada e; 2) observar as interações entre professora/or-aluna/o e aluna/o-aluna/o, com vistas a inferir sobre suas repercussões negativas e positivas relacionadas aos entraves na construção da leitura e escrita.

Quadro 2

Atividades observadas em sala de aula

| Aula | Ano/série | Disciplina | Atividade |
|-------------|------------------|----------------------|--|
| A1 | 6ª série | Português ou redação | Aplicação de tarefa do livro. |
| A2 | 6º ano | História | Tomada de leitura. |
| A3 | 6º ano | Português ou redação | Aplicação bingo de palavras. |
| A4 | 5º ano | Matemática | Explicação de conteúdo e aplicação de tarefa do livro. |
| A5 | 5º ano | Artes | Correção de prova. |
| A6 | 5º ano | Ensino religioso | Conversação de diferentes temas. |
| A7 | 6º ano | Português ou redação | Aplicação bingo de palavras. |
| A8 | 5º ano | Português ou redação | Aplicação de tarefa do livro. |
| A9 | 6ª série | Português ou redação | Correção de prova. |
| A10 | 6ª série | Matemática | Explicação de conteúdo e aplicação de tarefa do livro. |
| A11 | 6ª série | Português ou redação | Produção de texto. |
| A12 | 6º ano | Artes | Explicação de conteúdo. |
| A13 | 6ª série | História | Aplicação de tarefa do livro. |
| A14 | 6ª série | Geografia | Aplicação de tarefa do livro. |

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Como pode ser observado no Quadro 2, as atividades desenvolvidas em sala de aula eram, predominantemente, aplicação de atividades do livro e careciam de um direcionamento metodológico mais claro e que tivessem maior significado para as/os alunas/os. Atividades como tomada de leitura oral e aplicação de tarefa do livro em diferentes aulas, sem indicadores de que houvesse debate do conteúdo que estava sendo desenrolado, conversações diversas em sala de aula sobre temáticas que não se relacionavam diretamente aos conteúdos

curriculares e que, claramente, não faziam parte de uma dinâmica metodológica articulada, pois eram finalizadas ao término da aula sem que houvesse direcionamento aos objetivos da atividade; são indicadores de que devem ser feitas reflexões, por parte das/os docentes, para avaliarem como tem sido construído seu planejamento pedagógico

No desenvolvimento das aulas observadas foram somente três momentos – dois deles na disciplina de Matemática e um na disciplina de Artes - de explicação de um conteúdo com estímulo à participação das/os alunas/os nos debates e posterior produção de tarefa de sala de aula, contextualizando-a e utilizando-a como instrumento de construção de conhecimento, quando da correção da tarefa ainda na mesma aula. Ocorreram também momentos de atividades mais dinâmicas – principalmente nas aulas de Português - com uma metodologia que permitiu maior participação das/os alunas/os e incentivou debates coletivos.

Importante ponto para análise, surgido quando das observações, foi o fato de outras pessoas que não as/os professoras/es das disciplinas – como por exemplo, diretor escolar e auxiliar de biblioteca - assumirem a sala de aula, substituindo docentes que tiveram que ausentar-se. As explicações para o não comparecimento giraram em torno de questões pessoais como também de outras responsabilidades trabalhistas e consultas de saúde para si mesmas/o ou para alguém da família, como filhas/os e/ou maridos. A prática de substituições descontextualizadas é ainda comum em escolas do interior e, pela inserção na escola, foi possível perceber que possui consequências negativas para o processo ensino-aprendizagem uma vez que interfere diretamente na dinâmica da turma.

A análise dos registros obtidos levou à reflexão sobre algumas escolhas metodológicas e posicionamentos em sala de aula e sobre a morosidade de algumas/ns docentes em iniciar a aula, com registro de atrasos de até 30 minutos, mais da metade da aula de 50 minutos na escola. Os atrasos não ocorriam pela demora das/os professoras/es em adentrarem o espaço da sala de aula, mas em iniciarem as atividades escolares, os debates, as explicações, as produções, demonstrando o despreparo de algumas/ns professoras/es, não necessariamente de domínio de conteúdo teórico-prático (as análises realizadas não foram aprofundadas, no sentido de permitir essa afirmação), porém no que diz respeito ao planejamento. Quando tal demora existia, o decorrer da aula acontecia de forma atropelada e, nitidamente, não se alcançava nenhum resultado positivo, deixando transparecer, mais uma vez, carência no planejamento pedagógico.

A observação das dinâmicas em sala de aula, para além das escolhas metodológicas das/os docentes, adentrando as dinâmicas relacionais das/os alunas/os entre si e com as/os professoras/es, foi caracterizada como importante elemento de análise. Foram presenciados momentos em que discentes participantes da pesquisa, que são conhecidas/os na escola por

não saber ler e escrever, eram expostas/os pelas/os colegas. Como no momento em que a prova avaliativa do aluno M caiu no chão e ao pegá-la um colega ironizou o fato de M escrever apenas seu nome, não registrando sobrenome e nem preenchendo sequer o cabeçalho. Também foram observados momentos em que professoras/es intencionalmente se dirigiam às/aos discentes participantes da pesquisa, buscando ampará-las/os nas dificuldades e estimulá-las/os a desenvolver produções de leitura e escrita.

Relacionados com as observação, a análise dos diários de nota e os registros do diário de campo, ofereceram mais elementos para a discussão. Considerando que o período de observação na escola ocorreu durante a segunda unidade, foram tomadas como referência, as notas da primeira unidade em que, dentre as dez disciplinas, as/os alunas/os ficavam de recuperação desde uma até nove disciplinas, perfazendo uma média de reprovação em quase seis disciplinas na unidade.

Essas informações explicitaram alguns impactos que os entraves na construção da leitura e escrita podem ocasionar na vida das/os alunas/os, demonstrando ser importante ponto a ser trabalhado pela/o psicóloga/o escolar, no sentido de visualizar maneiras de promover o aprendizado das/os alunas/os e de orientar as/os docentes em relação à dinâmica de desenvolvimento das/os discentes, a fim de promover reflexão em relação às metodologias e dinâmicas de sala de aula. Ainda, ofereceram elementos para auxiliar no entendimento sobre o modo de a/o professora/or encarar e compreender sua/eu aluna/o o que ajudou na compreensão das concepções que as/os professoras/es possuem em relação à construção dessas competências.

7.0 - Concepções das/os professoras/es

As entrevistas individuais com as/os professoras/es totalizaram 175 minutos e 31 segundos, alcançando a média de 25 minutos e 04 segundos por entrevista. A partir desse procedimento foram observadas respostas aos questionamentos e, com base nas verbalizações das/os docentes, foram construídas nove categorias as quais estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3

Categorias construídos a partir das entrevistas com as/os professoras/es

| I. Concepção das/os docentes sobre leitura e escrita | |
|---|-----------------------|
| 1. Professora A: | 1. Alimento da mente. |
| 2. Professor C: | 2. Fundamental. |

| | |
|------------------|--|
| 3. Professora G: | 3. Saber ler e escrever com competência. |
| 4. Professora K: | 4. Saber ler e escrever com competência |
| 5. Professor MJ: | 5. Base da educação. |
| 6. Professora N: | 6. Importante para o dia a dia. |
| 7. Professora R: | 7. Conhecimento |

II. Opinião sobre concepção das famílias sobre leitura e escrita

| | |
|------------------|------------------------------------|
| 1. Professora A: | 1. Assinar o nome é o bastante. |
| 2. Professor C: | 2. Não percebe a importância. |
| 3. Professora G: | 3. Não percebe a importância. |
| 4. Professora K: | 4. Assinar o nome é o bastante. |
| 5. Professor MJ: | 5. Pouca participação e incentivo. |
| 6. Professora N: | 6. Não percebe a importância. |
| 7. Professora R: | 7. Pouca participação e incentivo. |

III. Opinião sobre concepção das/os alunas/os sobre leitura e escrita

| | |
|------------------|--------------------------------------|
| 1. Professora A: | 1. Pode abrir muitas possibilidades. |
| 2. Professor C: | 2. Ignoram. |
| 3. Professora G: | 3. Para alguns é importante. |
| 4. Professora K: | 4. Só querem copiar. |
| 5. Professor MJ: | 5. Descoberta de um novo mundo. |
| 6. Professora N: | 6. Não dão muita importância. |
| 7. Professora R: | 7. Veem como obrigação. |

IV. Nível de leitura e escrita das/os alunas/os

| | |
|------------------|------------------------|
| 1. Professora A: | 1. Pouco desenvolvido. |
| 2. Professor C: | 2. Péssimo. |
| 3. Professora G: | 3. Regular. |

| | |
|------------------|-------------|
| 4. Professora K: | 4. Ruim. |
| 5. Professor MJ: | 5. Regular. |
| 6. Professora N: | 6. Mediano. |
| 7. Professora R: | 7. Ruim. |

V. Quantidade de alunas/os com problemas na leitura e na escrita

| | |
|------------------|--|
| 1. Professora A: | 1. Nos 5º anos muitos não leem, escrevem palavras pela metade. |
| 2. Professor C: | 2. Um grande número. |
| 3. Professora G: | 3. Um número razoável. |
| 4. Professora K: | 4. Aproximadamente metade. |
| 5. Professor MJ: | 5. Sabem escrever, mas a leitura é ruim. |
| 6. Professora N: | 6. A maioria sabe ler, mas não interpretar. |
| 7. Professora R: | 7. Alguns. |

VI. Principais problemas enfrentados pela Escola em relação à leitura e escrita

| | |
|------------------|---|
| 1. Professora A: | 1. Problemas nas famílias. |
| 2. Professor C: | 2. Mistura de alunos de muitos lugares. |
| 3. Professora G: | 3. Mistura de alunos de muitos lugares. |
| 4. Professora K: | 4. Falta de participação da família. |
| 5. Professor MJ: | 5. Resistência dos alunos e falta de participação da família. |
| 6. Professora N: | 6. Falta de participação da família. |
| 7. Professora R: | 7. Falta de incentivo na escola. |

VII. Principais responsáveis pelos problemas enfrentados

- | | |
|------------------|--|
| 1. Professora A: | 1. Geração, famílias. |
| 2. Professor C: | 2. O sistema de ensino. |
| 3. Professora G: | 3. Os pais. |
| 4. Professora K: | 4. Todos, sociedade, escola e família. |
| 5. Professor MJ: | |
| 6. Professora N: | 5. Tripé, sociedade, escola, família. |
| 7. Professora R: | 6. Todos, sociedade, escola e família. |
| | 7. Todos, sociedade, escola e família. |
-

VIII. Possibilidades de melhoras

- | | |
|------------------|---|
| 1. Professora A: | 1. Projetos de leitura. |
| 2. Professor C: | 2. Política educacional voltada à leitura com foco na responsabilidade da escola. |
| 3. Professora G: | 3. Reforço escolar. |
| 4. Professora K: | 4. Reforço escolar e capacitação das/os professoras/es. |
| 5. Professor MJ: | 5. Educação integral. |
| 6. Professora N: | 6. Pensar um projeto para alfabetizar. |
| 7. Professora R: | 7. Oficinas de leitura e escrita. |
-

IX. Novos elementos citados nas entrevistas

- | | |
|------------------|---|
| 1. Professora A: | 1. ----- |
| 2. Professor C: | 2. Avaliação da educação. |
| 3. Professora G: | 3. ----- |
| 4. Professora K: | 4. Avaliação da educação e bolsa família. |
| 5. Professor MJ: | 5. ----- |
-

6. Professora N:

6. Bolsa família.

7. Professora R:

7. Bolsa família.

As concepções de leitura e escrita caracterizadas pelas/os professora/es por expressões como, fundamental, base da educação, alimento da mente, foram elementos que permitiram perceber que as/os docentes entendem que a construção da leitura e escrita é de extrema importância para a vida futura das/os alunas/os, configurando-se como possibilidade para a ascensão social e, conseqüentemente, para que as/os discentes de hoje possam iniciar um processo de transformação social futuramente.

Considerando que essa é uma concepção cultural comum às sociedades ocidentais, causa estranheza a interpretação das/os professoras/es de que às famílias não compartilham dessa opinião. Foi possível extrair das verbalizações das/os docentes, o entendimento de que anteriormente as famílias focavam mais a importância da leitura e escrita, mas que atualmente essa concepção, na opinião de algumas/ns docentes, foi perdida.

“Alguns pais falam que não sabem ler e escrever, que trabalham na roça e que não é muito importante. Então, eles já passam assim essa visão pra eles, que uns estuda, estuda, estuda e tão aí sem ter nada. Eu já ouvi muito pai dizer que não precisa de aprender ler e escrever” (Professora N).

“Antes eu achava que as pessoas valorizavam mais a questão da leitura, os pais incentivavam mais (. . .). Eu não sei se por causa da correria do dia a dia, acho que isso se perdeu, os pais não contam mais histórias, não leem mais, mesmo os que têm conhecimento, vão ver novela, ver filme, mas não vão ler. Então, acho que perdeu um pouco o valor, essa questão da leitura e acho que por isso que os alunos não gostam de ler” (Professora R).

“Os pais hoje, boa parte deles, não têm essa preocupação de ver se os filhos estão aprendendo (. . .). O compromisso deles é que os alunos tenham presença na escola e não vão procurar extrair o que eles aprenderam na escola” (Professora G).

“Eles (pais) ainda têm esse hábito de dizer assim: Oh, se o filho aprender o nome, escrever um bilhete ou uma carta já está de bom tamanho. A gente vê que eles se satisfazem com muito pouco, porque só escrever um bilhete, uma carta, é pouco (. . .)” (Professora A).

A análise dessas falas das/os professoras/es sobre o que as famílias pensam em relação à leitura e escrita evidenciou que é recorrente o tema sobre a parceria escola e família. Ao falar sobre as problemáticas enfrentadas pela escola em relação aos entraves na construção da

leitura e escrita, quatro entre as/os sete entrevistadas/os, relataram que a maior problemática é a família, seja pela forma de lidar com suas/eus filhas/os engendrando possibilidades de traumas, como destacado nas palavras da professora A, seja pela falta de acompanhamento, incentivo e participação.

Além disso, apesar de outras/os três professoras/es terem citado outros fatores como principais problemas, o discurso sobre a família ter uma responsabilidade direta em relação aos problemas foi recorrente.

“O que percebo e que às vezes observo, é que os pais mandam o filho pra escola e eles acham que o ler e escrever é só na escola e que a responsabilidade é só da escola e, principalmente, do professor” (Professora K).

“Essa relação família vai se refletir na escola como também isso futuramente vai refletir num relacionamento, nos filhos dela que aí o que ela tá vivendo com certeza os filhos serão reflexo dela” (Professora A).

“A família tá um pouco distante da vivência dos seus filhos, uma vez que os pais não participam frequentemente das reuniões de pais e mestre e em conselhos. Ou então mesmo, é a questão de não acreditar na educação, porque muitos alunos colocam a fala dos pais que dizem que é melhor trabalhar do que estudar” (Professor MJ).

“Mas do jeito que tá aqui, não vai, não tem a ajuda deles e a gente tem que procurar um meio de que a gente faça alguma coisa pra esses meninos sem a ajuda dos pais, porque você já sabe que com eles não flui nada” (Professora N).

“Os próprios pais, a família, que não participa da escola livremente, só vem quando convocados” (Professor C).

“Na grande maioria os pais, porque hoje a gente percebe que os pais não importam muito com essa questão do estudo dos filhos, não tem horário de estudo de casa” (Professora G).

É possível perceber uma contradição quando se compara os principais problemas apontados e as/os pessoas ou situações responsáveis. Isso porque, a maioria das/os entrevistadas/os citou as famílias como principal problema, mas ao responsabilizar, responsabilizou a todas/os, família, sociedade e escola. Nesse contexto, surge uma incoerência e uma necessidade de resposta sobre o porquê disso.

Da mesma forma, foi possível perceber, na fala das/os professora/es, que a vinculação dos problemas enfrentados como uma responsabilidade da família, como algo que se concentra mais nas falhas da atuação familiar, se contradisse com a interpretação de que as possibilidades de melhora residem em estratégias que, segundo as/os docentes, devem partir da Escola. Considerando a perspectiva teórica aqui defendida, entendemos essas contradições

como um ponto positivo, uma vez que indicam o início de um processo de reflexão e mudança que precisa ser potencializado, estimulando a análise da constituição histórico-cultural da realidade educacional e dos problemas nela enfrentados, e da multiplicidade de sujeitos que a constroem.

Outra concepção evidenciada pelas/os professoras/es, diz respeito à falta de interesse das/os alunas e à crença de que se for da vontade da/o discente, é perfeitamente possível sair da condição de entrave na construção da leitura e escrita, de que é o querer da/o aluna/o que permitirá alcançar a resolução dos problemas. Verbalizações afirmando que as/os alunas/os não querem nada, não têm interesse, possuem muita preguiça, foram comuns nas falas das/os docentes.

Nas entrevistas, o Programa Bolsa Família também foi citado por três professoras. O tom oferecido ao falar sobre o programa, apareceu carregado de concepções que o relacionam exclusivamente ao fato, interpretado pelas/os docentes como negativo, de estimular as/os alunas/os a irem à escola somente pela presença.

“Porque, às vezes, tem aluno que não importa muito com o estudo não, não tá nem aqui, tem muitos deles que “diz” eu sou obrigado “vim” pra escola por causa do bolsa família” (Professora K).

“Pra muitos alunos a leitura e a escrita também não é importante, muitos deles dizem eu estou aqui por causa do bolsa família que minha mãe diz, senão vai cortar” (Professora N).

“Hoje é tudo uma questão de obrigatoriedade, principalmente em relação ao bolsa escola, família e os bolsos da vida” (Professora R).

Muitas das concepções veiculadas pelas/os professoras/es carregam interpretações simplistas das realidades social e escolar e precisam ser analisadas em maior profundidade. Sendo a Psicologia uma ciência que trabalha em prol da promoção de direitos, estudando a constituição das realidades históricas, culturais e sociais, em que a Psicologia Escolar se detém às questões relacionadas à educação, essa ciência pode oferecer elementos para a reflexão e modificação das concepções simplistas.

Seria possível à/ao psicóloga/o escolar iniciar o processo de reflexão analisando também as mudanças que já vêm ocorrendo nesse sentido e que foram percebidas na pesquisa. Provavelmente, foi por causa desse processo inicial de mudança que, houve a contradição quando as/os docentes apontaram problemas e suas/eus possíveis responsáveis, pois, gradativamente, está havendo uma mudança de discurso e de compreensão dos fenômenos humanos.

As/os professoras/es já se colocam, também, enquanto sujeitos sociais que têm uma grande responsabilidade nesse processo e que se culpam pelas problemáticas existentes.

“Eles têm muitas dificuldades, a respeito disso, e desses pontos mesmo, eu faço parte, que sou uma das culpadas em respeito disso, porque eu sou professora e faço parte disso. Apesar de que já tem dificuldade lá do alicerce eu faço parte dessa dificuldades dele mesmo” (Professora K).

“Então eu também me culpo, você tá pensando que minha consciência não dói quando eu saio da sala ali que olho pra um José daquele, pra um Ricardo, pra um Henrique. Que foi que fiz pra esses meninos?” (Professora N).

Essa compreensão é importante e indica que o processo de mudança foi iniciado, mas é tímido e precisa ser contínuo. Ao apontar que boa parte do discurso das/os professoras/es é carente de significado, porquanto não nos parece advir de um processo de reflexão sobre as situações histórico-culturais envolvidas nas situações de entraves na construção da leitura e escrita, e que a responsabilização pelos problemas é direcionada mais para as famílias e para as/os alunas/os, não se quer defender que cada uma dessas pessoas não possui responsabilidades, muito menos, se deseja supor que não existam famílias e alunas/os que, por questões diversas, não se comprometam.

Há alunas/os que apresentam pouco interesse, há famílias que pouco participam das questões da escola, entretanto não devemos envidar esforços para encontrar culpadas/os pelos problemas enfrentados, mas sim compreender que cada sujeito tem uma parcela de contribuição para alcançar resultados que qualifiquem o processo ensino-aprendizagem. De qualquer forma, nesse contexto, é indispensável que a escola assuma que é sua função precípua compreender o porquê de tais comportamentos e, uma compreensão histórico-cultural dessa situação é fundamental para se construir esse entendimento, o qual perpassa discussões amplamente debatidas no bojo da Psicologia Escolar.

Para além da reflexão e compreensão críticas dos processos que temos debatido, é indispensável que essas sirvam para fundamentar a ação, através do desenvolvimento de estratégias de modificação dos problemas, com a consolidação de uma práxis comprometida com a transformação social

Felizmente, há professoras/es que já apresentam uma concepção bem respaldada e crítica em relação à situação, tanto que percebem as inconsistências de algumas políticas educacionais e se responsabilizam, inclusive, pela construção e implementação de tais políticas. Isso fica muito claro quando o professor C destaca: “o maior responsável é o sistema de ensino, mas os professores, a escola, que têm o poder de barrar isso, reivindicar, melhorar, acaba sendo conivente com o próprio sistema de ensino”. Essas concepções críticas

são elementos que podem ser mais estimulados e trabalhados para promover a tomada de consciência que leve ao desenvolvimento de práticas intencionais que tentem mudar o quadro.

Quanto à **construção da leitura e escrita** foi unânime a compreensão, por parte das/os professoras/es, de que as/os alunas/os possuem um nível de leitura e escrita regular, com problemáticas diversificadas desde a inabilidade em compreender o código escrito, decodificá-lo, juntar as sílabas, como se referem algumas/ns professoras/es; passando pela inabilidade em interpretar até alcançar à inabilidade de analisar criticamente a situação, através de competências anteriores e da própria leitura de mundo da/o aluna/o.

Com isso, é possível perceber o retrato da escola brasileira que, ainda hoje, se mostra ineficiente no desenvolvimento de suas funções. Logo, ainda é preciso refletir muito sobre como estão as políticas educacionais do país, qual o real estado de nossa educação, principalmente no serviço público.

Duas/ois docentes também analisaram criticamente, por exemplo, a proposta de avaliação da educação básica através do IDEB. Isso demonstra que já há professoras/es atentas/os em relação a como esse processo vem ocorrendo e que há lacunas a serem preenchidas, pois o sistema de atribuição de nota tem recebido mais atenção e importado mais do que a qualidade do conhecimento construído. E pior, pode influenciar as escolas a trabalharem em prol do aumento do índice, como destacou o professor C:

“O sistema apresenta, na verdade, um programa assim, de que o sucesso do aluno, de uma escola, não é medido diretamente pelo conhecimento, mas pelo número de aprovados, pelo número de alunos que passam “pras” séries seguintes. Aí a gente acaba deixando de lado o foco principal que é o conhecimento. Então, se o número de alunos aprovados em uma escola é maior do que em outra, o recurso praquela escola que teve menos aprovação vai ser menor. Isso acaba forçando de forma indireta, o professor, a escola, a aprovarem esses alunos, ainda que eles não estejam no nível desejado.”

Apesar da criticidade apontada em já perceber algumas mazelas de políticas educacionais que, por vezes, são construídas sem uma análise da situação diária das escolas brasileiras, o discurso das/os professoras/es carece ainda de um posicionamento prático diferenciado e do entendimento de que a possibilidade de mudança, reside nas mãos da escola.

Os apontamentos desenvolvidos pelas/os professoras/es ofereceram elementos suficientes para uma reflexão aprofundada sobre as diferentes questões surgidas quando das entrevistas. Da mesma forma, as concepções das famílias foram ricas em elementos úteis à discussão das informações de pesquisa, por isso sintetizá-los é indispensável para uma

organização que permita focar em cada ponto de destaque nas explicações das famílias e no entendimento que possuem em relação à construção da leitura e escrita.

8.0 - Concepções das famílias

A partir das entrevistas com as famílias, foram totalizados 143 minutos e 06 segundos de gravação em áudio, alcançando uma média de 20 minutos e 43 segundos por entrevistas. Com base nas respostas que ofereceram mais elementos para a análise, foram construídas oito categorias que estão discriminadas no Quadro 4.

Quadro 4

Categorias construídas a partir das entrevistas com as famílias

| I. Concepção das famílias sobre leitura e escrita | |
|--|--|
| 1. Família A: | 1. Saber entender o que está escrito. |
| 2. Família D: | 2. Importante para ser alguém na vida. |
| 3. Família JM: | 3. Importante para ser alguém na vida. |
| 4. Família JO: | 4. Importante para o dia a dia. |
| 5. Família L: | 5. Importante para desenvolver e ser alguém. |
| 6. Família N: | 6. Importante para a vida. |
| II. Opinião sobre o que leitura e escrita significam para suas/eus filhas/os. | |
| 1. Família A: | 1. Importante, interessado. |
| 2. Família D: | 2. Importante. |
| 3. Família JM: | 3. Pouco interesse. |
| 4. Família JO: | 4. Desinteresse em tudo. |
| 5. Família L: | 5. Significa muito. |
| 6. Família N: | 6. Interessada. |
| III. Opinião sobre o que leitura e escrita significam para as/os | |

| professoras/es. | |
|---|----------------------------------|
| 1. Família A: | 1. Pensar em desenvolver os |
| 2. Família D: | alunos. |
| 3. Família JM: | 2. Bom pra eles. |
| | 3. Importante porque passam as |
| | capacidades que têm para os |
| 4. Família JO: | alunos. |
| | 4. Importante, os professores |
| | ensinam. |
| 5. Família L: | 5. Importante para desenvolver o |
| | aluno. |
| 6. Família N: | 6. Importante porque eles |
| | ensinam. |
| IV. Responsáveis pela construção da leitura e escrita | |
| 1. Família A: | 1. Professora(e)s. |
| 2. Família D: | 2. Pais. |
| 3. Família JM: | 3. Pai e mãe. |
| 4. Família JO: | 4. Mãe. |
| 5. Família L: | 5. Pai e mãe. |
| 6. Família N: | 6. Professor. |
| V. Quantidade de reprovações | |
| 1. Família A: | 1. Não se lembra mais, foram |
| | muitas. |
| 2. Família D: | 2. Três. |
| 3. Família JM: | 3. Umas três. |
| 4. Família JO: | 4. Não repetiu. |
| 5. Família L: | 5. Uma. |
| 6. Família N: | 6. Três. |
| VI. Avaliação sobre nível de leitura e escrita da/o sua/eu filha/o | |
| 1. Família A: | 1. Não sabe decifrar a escrita. |
| 2. Família D: | 2. Dificuldade para ler. |

| | |
|----------------|-----------------------------------|
| 3. Família JM: | 3. Fraco. |
| 4. Família JO: | 4. Leitura mediana, escrita ruim. |
| 5. Família L: | 5. Bom. |
| 6. Família N: | 6. Bom. |

VII. Avaliação sobre seu nível de leitura e escrita

| | |
|----------------|-----------------------------|
| 1. Família A: | 1. Não sabe ler e escrever. |
| 2. Família D: | 2. Pouco. |
| 3. Família JM: | 3. Pouco. |
| 4. Família JO: | 4. Bom. |
| 5. Família L: | 5. Pouco. |
| 6. Família N: | 6. Pouco. |

VIII. Interferência do nível de leitura e escrita da família no nível de leitura e escrita da/o filha/o.

| | |
|----------------|---------------------|
| 1. Família A: | 1. Interfere muito. |
| 2. Família D: | 2. Interfere muito. |
| 3. Família JM: | 3. Interfere muito. |
| 4. Família JO: | 4. Interfere muito. |
| 5. Família L: | 5. Interfere muito. |
| 6. Família N: | 6. Interfere muito. |

Enveredando pelo entendimento sobre as concepções das famílias foi possível observar contradição em relação à compreensão das/os professoras/es de que a leitura e escrita não são encaradas, pelas famílias, como importante. Estas apresentaram concepções que defenderam a importância da leitura e escrita em nossa sociedade, relacionando-a tanto à possibilidade de desenvolvimento geral com a ideia de que o aprender permite o desenvolvimento da pessoa em sua relação consigo mesma, quanto à possibilidade que a leitura e escrita, construídas na realidade educacional, possuem para que as/os alunas/os “sejam alguém na vida”.

A vinculação da educação como possibilidade de ascensão social presente nas verbalizações das/os professoras/es esteve, inequivocamente, presente nas compreensões de todas as famílias entrevistadas caracterizando-se, inclusive, no mal estar que algumas famílias

sentem pelo fato de a/o filha/o possuir um histórico de repetências e, mais ainda, demonstrar dificuldades constantes no aprendizado escolar.

Similarmente às concepções apresentadas/os pelas/os professoras/es, parte das famílias também afirmou que as/os alunas/os possuem pouco interesse pela leitura e escrita e que percebem a importância que essas competências representam para o futuro. Para além disso, ao analisar o interesse de outras/os alunas/os, que não sua/eu filha/o, enfatizando o que pensam que as/os discentes de hoje acham da leitura e escrita, a maioria das famílias enfatizou que boa parte das/os discentes não se importa.

“Tem muitos que não dá assim, nem muita atenção, que eu sempre fico na janela observando, eles brincam muito, ‘faz’ barulho (. . .). Eu não acho assim muito disponível não, sabe?” (Família L).

“Tem uns (alunos) que ‘dá’ dor de cabeça, que os pais têm que ir no colégio e a gente sente vergonha (. . .). Os alunos de hoje têm tudo e não ‘dá’ valor” (Família JM).

Outra compreensão das famílias que foi ao encontro das concepções das professoras/es referiu-se ao nível de competência em leitura e escrita das/os alunas/os. Com exceção de duas famílias, as restantes destacaram as dificuldades que as/os filhas/os apresentam em relação à leitura e escrita. Em algumas famílias foi percebido, por vezes, um desejo de afirmação da/o filha/o enfatizando que estava bem na escola, afirmação contraditória em relação a outras declarações das famílias quando contaram o histórico escolar da/o aluna/o, destacando as problemáticas enfrentadas no decorrer dessa história e a quantidade de repetências de cada discente.

Com exceção do desejo de afirmação das/os filhas/os, provavelmente inconscientemente motivado, ficou claro que as famílias entendem que há muito o que se desenvolver em relação às competências de leitura e escrita de suas/eus filhas/os. Por vezes, as famílias citaram que percebem em suas/eus filhas/os grande dificuldade na leitura e facilidade na escrita, ou vice-versa, demonstrando um entendimento simplista do que seriam essas competências e do quanto elas se relacionam.

“A escrita dele não ‘tá’ muito ruim não, ele ‘tá’ até bom de letra. A leitura também, eu não sei aqui na sala, mas sempre quando eu ponho em casa ele lê direitinho, gagueja um pouquinho, mas lê” (Família L).

“Tá melhorando, né? Porque já ‘tá leno, escreveno’ (. . .). Ele tem um pouco de dificuldade pra ler” (Família D).

“Acho a leitura dele muito ruim, ele tem pouco interesse pela leitura (. . .). Acho ele muito fraco no colégio (. . .)” (Família JM).

“Sobre escrever ele escreve bem, mas sobre saber o que tá organizado ele não sabe (. . .). Ele não sabe decifrar a escrita” (Família de A).

“A leitura mais ou menos, a escrita lá embaixo, agora que ele tá desenvolvendo alguma coisa” (Família JO).

Tais entendimentos das famílias convergiram com as concepções de algumas/ns professoras/es sobre o debate de a leitura ser somente decifrar o código, e de a escrita ser uma habilidade motora relacionada à tarefa de copiar. Essas concepções precisam ser analisadas com mais propriedade e debatidas, a fim de se criar elementos que possam auxiliar o enfrentamento de problemáticas relacionadas à construção das referidas competências.

Também receberam acentuada relevância as concepções vinculadas pelas famílias de que as principais pessoas responsáveis pela construção da leitura e escrita são pais e mães, ou seja, as próprias famílias. Esse entendimento convergiu com o que se destacou em relação às concepções de boa parte das/os professoras/es que apesar de, na pergunta diretiva, apontarem todos os sujeitos que constroem o processo ensino-aprendizagem como responsáveis, voltaram suas queixas e entenderam que as principais responsáveis pelas problemáticas enfrentadas em relação ao assunto, eram as famílias.

Quatro dentre as seis famílias entrevistadas, defenderam que pai e mãe são principais responsáveis pela construção da leitura e escrita, o que deixa claro que o entendimento do papel de cada pessoa nessa construção está distorcido, que as responsabilidades não ficam claras e que as responsabilizações geralmente se dirigem mais às famílias do que à própria equipe escolar, a qual detém os conhecimentos profissionais, teóricos e técnico-científicos para lidar com as questões e com as problemáticas percebidas nesse contexto.

Esse achado evidenciou que as famílias também se implicam nesse processo e entendem que precisam estar atentas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de suas/eus filhas/os, contudo ainda não possuem clareza em como deveriam fazer isso. As famílias demonstraram consciência de que possuem um baixo nível de leitura e escrita e pouca escolaridade. Entendem que isso interfere negativamente no auxílio que podem oferecer às/os filhas/os. Consequentemente, defenderam que se soubessem ler e escrever melhor e se tivessem maior nível de escolaridade poderiam acompanhar a vida escolar das/os filhas/os e, inclusive, ajudar no enfrentamento das dificuldades.

Sem dúvida, a Psicologia Escolar pode auxiliar no entendimento desse processo, de como as responsabilidades podem ser divididas e, através de um trabalho gradativo com as famílias, construir o entendimento de que, mesmo quando a escolaridade dos membros familiares não for satisfatória, há possibilidade de construir um auxílio expressivo ao processo escolar das/os filhas/os. Compreensões mais aprofundadas sobre essas questões e

intervenções neste sentido são extremamente úteis, para tanto é relevante entender quais as concepções das/os alunas/os em relação ao assunto.

9.0 - Concepções das/os alunas/os

As entrevistas com as/os alunas/os foram as mais rápidas, totalizando 192 minutos e 26 segundos de entrevistas individuais, alcançando uma média de 21 minutos 36 segundos por entrevista. As respostas eram mais curtas e dotadas de certa leveza e a elaboração das respostas não ocorreu com muita facilidade, porém a narrativa episódica permitiu a emergência de mais elementos para a análise e foi possível construir as seis categorias apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5

Categorias construídas a partir das entrevistas com as/os alunas/os

| I. Concepção das/os alunas/os sobre leitura e escrita | |
|--|--|
| 1. Aluno A: | 1. Felicidade de ler. |
| 2. Aluno D: | 2. Ler para ser alguém na vida. |
| 3. Aluna E: | 3. Bom para aprender, importante. |
| 4. Aluno F: | 4. Tudo, aprender. |
| 5. Aluno JM: | 5. Importante para o dia a dia. |
| 6. Aluno JO: | 6. Educação, importante para ser professor depois. |
| 7. Aluno L: | 7. Bom, porque gosta. |
| 8. Aluno M: | 8. Bom para saber mais. |
| 9. Aluno N: | 9. Muita coisa, sem leitura não sabe nada. |
| II. Opinião sobre o que leitura e escrita significam para suas famílias | |
| 1. Aluno A: | 1. Fica alegre com sua leitura. |
| 2. Aluno D: | 2. Boa para formar quando crescer. |
| 3. Aluna E: | 3. Muito boa. |
| 4. Aluno F: | 4. Comunicação no convívio. |
| 5. Aluno JM: | 5. Boa. |

| | |
|--------------|---------------------------------------|
| 6. Aluno JO: | 6. Já sabem ler e escrever. |
| 7. Aluno L: | 7. Para ter educação. |
| 8. Aluno M: | 8. Boa. |
| 9. Aluno N: | 9. Nada, ninguém terminou os estudos. |

III. Opinião sobre o que leitura e escrita significam para as/os professoras/es.

| | |
|--------------|--|
| 1. Aluno A: | 1. Ensinar bem. |
| 2. Aluno D: | 2. “Tá” dando aula certo. |
| 3. Aluna E: | 3. Muito, para eles passarem o que aprendem. |
| 4. Aluno F: | 4. Importante, os professores ensinam. |
| 5. Aluno JM: | 5. Bom para ajudar a gente. |
| 6. Aluno JO: | 6. Ajudar para colocar os alunos no nível. |
| 7. Aluno L: | 7. Pra aprender mais. |
| 8. Aluno M: | 8. Se eles souberem vão ensinar. |
| 9. Aluno N: | 9. Tudo, são adiantados. |

IV. Responsáveis pela construção da leitura e escrita

| | |
|--------------|--------------------------------|
| 1. Aluno A: | 1. Pessoa que está aprendendo. |
| 2. Aluno D: | 2. Pais. |
| 3. Aluna E: | 3. Pais. |
| 4. Aluno F: | 4. Professora/or. |
| 5. Aluno JM: | 5. Professora/or e pais. |
| 6. Aluno JO: | 6. Professora/or. |
| 7. Aluno L: | 7. Professora/or. |
| 8. Aluno M: | 8. Professora/or. |
| 9. Aluno N: | 9. Professora/or. |

V. Quantidade de reprovações

| | |
|-------------|------------------|
| 1. Aluno A: | 1. Duas ou três. |
| 2. Aluno D: | 2. Três. |

| | |
|--------------|-----------------|
| 3. Aluna E: | 3. Três. |
| 4. Aluno F: | 4. Três. |
| 5. Aluno JM: | 5. Quatro. |
| 6. Aluno JO: | 6. Uma. |
| 7. Aluno L: | 7. Não repetiu. |
| 8. Aluno M: | 8. Um bocado. |
| 9. Aluno N: | 9. Três. |

VI. Avaliação do seu nível de leitura e escrita

| | |
|--------------|--|
| 1. Aluno A: | 1. Tem dificuldades. |
| 2. Aluno D: | 2. Lê mais ou mesmo e escreve bem. |
| 3. Aluna E: | 3. Tem dificuldades. |
| 4. Aluno F: | 4. Lê e escreve bem. |
| 5. Aluno JM: | 5. Lê bem, mas não escreve tão bem. |
| 6. Aluno JO: | 6. Não sabe muito, pode melhorar. |
| 7. Aluno L: | 7. Não muito bom, precisa melhorar na escrita. |
| 8. Aluno M: | 8. Não sabe ler e escrever. |
| 9. Aluno N: | 9. Lê bem, erra na escrita. |

Assim como para as/os professoras/es e as famílias, a leitura e escrita são interpretadas como de extrema importância pelas/os alunas/os que, ao serem questionadas/os sobre o significado da leitura e escrita em suas vidas, relataram a relevância entendendo que essas competências auxiliam no aprendizado das coisas em geral, no desenvolvimento de atividades do dia a dia, na possibilidade de ter um futuro melhor e até mesmo de trazer sentimentos de alegria e felicidade para suas vidas e de suas famílias.

Diante da situação de não aprendizado foi verbalizado, por algumas/ns das/os discentes que interpretam que não dominam a leitura e escrita, que sentem tristeza por causa da situação. Esse sentimento também foi percebido por parte de algumas/ns alunas/os, que negam possuírem dificuldades. Ao contar a história da vida escolar, todas/os as/os alunas/os relataram dificuldades durante o processo de escolarização, vincularam momentos de sucesso na leitura e na escrita ou de aprovação nos anos escolares, como motivadores de alegria e retrataram as reprovações ou momentos de dificuldades como algo ruim.

A concepção da leitura e escrita como algo positivo, que leva às vidas das/os alunas/os a possibilidade de ascensão social, assemelhou-se às concepções de professoras/es e famílias

e convergiu com a importância que nossa sociedade oferece à inteligência acadêmica. A interpretação das/os discentes sobre o que significa a leitura e escrita para as/os docentes e as famílias, revela que as/os alunas/o/s compreendem a importância que tais competências representam para as/os mesmas/os.

A maioria das/os alunas/os destacou que a leitura e escrita são competências importantes para as/os docentes, principalmente porque quando elas/es as dominam, auxiliam as/os discentes de uma forma melhor, podem ensinar com mais propriedade e possibilitar situações de sucesso na construção da leitura e escrita do alunado. Já a importância que a leitura e escrita representa na vida das famílias, segundo boa parte das/os alunas/os, está relacionada à possibilidade de formação, inicialmente à possibilidade de finalizar o ensino médio, mas para algumas famílias à possibilidade de educação superior.

A importância dada à formação, à ideia da formatura, principalmente no ensino médio, foi acentuada pelas famílias e percebida pelas/os discentes. A exposição de fotos das/os filhas/os com beca de formação nas paredes das casas, desde as formaturas da alfabetização – até outrora comuns no interior – até as formaturas do ensino médio, são evidências efetivas da relevância que a família atribui à realidade escolar das/os filhas/os.

Enfatizando a importância da educação para sua vida futura, as/os discentes perceberam, na leitura e escrita, a possibilidade de concretização dos sonhos, como no caso do aluno JO que, para enfatizar a relevância da leitura e escrita, destacou que estas levarão à aprendizagem, o que permitirá que futuramente ele seja um professor.

Importante aspecto relatado pelas/os discentes referiu-se à quantidade de reprovações. Ao falarem sobre sua história escolar, constantemente eram metacomunicados (expressão e tom de voz) sentimentos de tristeza e as reprovações eram relatadas como situações ruins vivenciadas. Contraditoriamente, também houve verbalizações que buscavam amenizar a interpretação sobre os problemas enfrentados em relação à leitura e escrita, o que ficou claro quando algumas/ns alunas/os enfatizaram ou que sabiam ler, mas não escrever, ou vice-versa, convergindo com o mesmo entendimento que as famílias e, inclusive, algumas/ns professoras/es tiveram em relação a isso.

Essas interpretações dizem dos significados que a leitura e escrita possuem para tais sujeitos, do que eles entendem por leitura e escrita, muitas vezes como competências divergentes, independentes. Além disso, mormente por parte das famílias e do alunado, a tendência a minimizar as interpretações dos problemas reside também na intenção de não assumir falhas, inclusive por se culparem por esses problemas, sem entenderem que os mesmos apresentam causas multideterminadas.

Apesar disso, houve destaque nas verbalizações das/os alunas/os para uma maior consciência sobre a responsabilidade das/os professoras/es com esse processo. Diferentemente do que foi possível perceber nas entrevistas com as famílias e com as/os docentes, em que houve exacerbada culpabilização das primeiras em relação aos problemas na construção da leitura e escrita e responsabilização como sujeitos principais dessa construção; as/os alunas/os foram coerentes e, em sua maioria, interpretaram que as/os professoras/es são as/os principais responsáveis no processo de construção da leitura e escrita.

Foi dada ênfase ao fato de que famílias e alunas/os possuem um papel preponderante nesse processo, contudo que são as/os docentes, as/os principais responsáveis pela mobilização do mesmo, o que parece ser um indicador de que há uma consciência, por parte das/os discentes, de que a mediação da/o professora/or é primordial para o sucesso nessa empreitada. Esses elementos são indispensáveis para analisar as outras informações construídas durante a pesquisa e para compreender o desenvolvimento da leitura e escrita dessas/es alunas/os e como a/o psicóloga/o escolar pode auxiliar nesse processo.

10.0 - A leitura e escrita das/os alunas/os

As atividades de sondagem individual e coletiva da leitura e escrita, nas quais as/os alunas/os fizeram leituras em voz alta e compartilharam os entendimentos sobre as fábulas lidas com as/os colegas/os, trouxeram importantes elementos para a compreensão do nível de desenvolvimento da leitura e escrita das/os discentes.

A partir da observação da leitura e escrita, com percepção dos aspectos comportamentais e com a análise de como as competências estavam sendo apresentadas, foram construídas interpretações respaldadas nas fundamentações teóricas referentes à construção da leitura e escrita, à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia Escolar e avaliado o nível apresentado pelas/os discentes, no que diz respeito a essas competências. As características gerais da leitura e escrita das/os alunas/os estão destacadas no Quadro 6.

Quadro 6

Características gerais da leitura das/os alunas/os

Habilidades de leitura em voz alta e compreensão

| | | | |
|----|----------|----|----------------------------------|
| 1. | Aluno A: | 1. | Leitura e compreensão regulares. |
| 2. | Aluno D: | 2. | Leitura e compreensão regulares. |
| 3. | Aluna E: | 3. | Leitura e compreensão regulares. |

| | | | |
|----|-----------|----|--|
| 4. | Aluno F: | 4. | Leitura e compreensão medianas. |
| 5. | Aluno JM: | 5. | Leitura e compreensão medianas. |
| 6. | Aluno JO: | 6. | Leitura e compreensão medianas. |
| 7. | Aluno L: | 7. | Leitura mediana e compreensão regular. |
| 8. | Aluno M: | 8. | Leitura regular e compreensão mediana |
| 9. | Aluna N: | 9. | Leitura e compreensão medianas. |

Em relação à leitura em voz alta, foi possível perceber que todas/os as/os alunas/os apresentam alguns entraves, três conseguem ler de uma maneira compreensível se houver maior atenção, todavia há ainda uma leitura em que são feitas pausas em diferentes palavras, principalmente nas mais complexas. Essas/es alunas/os foram avaliadas/os como possuindo uma leitura mediana, uma vez que não desenvolveram uma leitura competente, pois essa envolve decifração da escrita, entendimento da linguagem encontrada e decodificação das implicações do texto (Cagliari, 1989), o que não foi apresentado pelas/os discentes. Ademais, cinco das/os alunas/os, apresentaram uma leitura silabada e pouco fluente, equivalente com a fase que Cagliari (1989) chama de ‘decifração’.

Quanto à compreensão, seis das/os alunas/os não compreenderam nada do que foi lido, ou apresentaram uma interpretação incipiente sem apreender a mensagem principal do texto. No que se refere à escrita, entendida como “uma atividade de exteriorizar o pensamento” (Cagliari, 1989, p. 150) que tem como principal objetivo a leitura, as/os alunas/os não conseguiram escrever com competência, pois sua escrita não permite à/ao leitora/or compreender o pensamento que se tenciona exteriorizar.

Como a solicitação da escrita foi espontânea, algumas/ns alunas/os escreveram apenas o nome, mas foi perceptível que a leitura e escrita não estão bem desenvolvidas carecendo de uma intervenção mais focada e de uma atenção que permita trabalhar essas competências com mais propriedade. Tais necessidades ficaram muito claras na observação dos exemplos selecionados e apresentado nas figuras a seguir.

Figura 1

Escrita espontânea D – 13 anos, 5º ano.

Um dia um caçador derubou a maria
e ela ficou com muita raiva

Figura 2

Escrita espontânea F – 16 anos, 6ª série.

Dois amigos inseparáveis, até que um dia eles estavam andando pela floresta, até que o rato foi esmagado sem querer por um elefante. O leão, ficou tão triste que morreu também.

Figura 3

Escrita espontânea L – 10 anos, 5º ano.

meu nome é [REDACTED]
 tenho 11 anos e mora na rua da
 vista e o nome da minha mãe é Guinéia
 e o de meu pai é Zé e nasci
 na maternidade e o nome da minha
 irmã é Guinéia e o de meu irmão
 é Daniel e Jôsefa e o meu endereço
 é 200 e o nome da minha rua é
 Dionísio

Figura 4

Escrita espontânea E – 25 anos, 6º ano.

Era uma vez um rato nasceu
 a Cador do leão e o leão
 ficou muito assustado
 e o rato zombou e o leão morreu
 a raposa sua leão
 morço não zome assim pra
 zambor e o leão ficou muito
 triste de mais rato. O leão
 e o leão chorou pelos seus
 roupas sabe que o rato nasceu

Figura 5

Escrita espontânea M – 16 anos, 5º ano.

Reman Franco de Jesus
~~Reman~~ Reinudo
~~Reinudo~~ Elisadra

Reinudo era um souge
 muito leve por ele ~~era~~ era um pau
 das pernas ~~era~~ de motim

Figura 6

Escrita espontânea A – 21 anos, 6º ano.

um tempo e sobre não gasta dia um
 gato teve pegada um relinho seranca para
 comido via a barigo

Ao examinar esses recortes selecionados de escrita fica evidente que há uma grande necessidade de mergulhar nessa temática, compreendendo-a mais a fundo e refletindo como a Psicologia Escolar pode ser útil para trabalhá-la. Ao passo que a Psicologia Escolar possui uma série de produções teóricas que se debruçam sobre a temática da leitura e escrita, estudando como estas competências se constroem ao longo do processo de desenvolvimento humano, apresenta subsídios suficientes e de extrema relevância para auxiliar equipes escolares, famílias e alunas/os no enfrentamento dessa problemática, devendo buscar maneiras de efetivar essa pretensão. Essa busca se configura na pesquisa e para tentar alcançá-la os resultados destacados foram entrecruzados com nossas concepções teórico-científicas e técnico-profissionais e, principalmente, com os referenciais teóricos apresentados na pesquisa para permitir novas construções que engendrem conhecimentos relevantes sobre o assunto.

14 - Construindo a discussão

Ao analisar as concepções de professoras/es, famílias e alunas/os, foi possível perceber que estão de acordo com a importância que nossa sociedade dispensa às competências acadêmicas e com o foco que se defende em relação à educação. Em nossa

sociedade foi historicamente cultivada, a cultura de que a educação é veículo para ascensão social e, “não há dúvida de que a Inteligência Acadêmica é realmente importante para o tipo de trabalho que fazemos (Neisser, 1976 citado por Rogoff, 2005, p. 28).

O entendimento de que as competências acadêmicas, a formação, a qual perpassa a construção da leitura e escrita, são por si só importantes, é errôneo. Maciel (1996) desenvolveu uma interessante explanação teórica destacando que algumas culturas não compreendem essas atividades como tão relevantes. Na mesma perspectiva, Rogoff (2005) defendeu que tais competências possuem sua importância dependendo da realidade cultural e que há comunidades que não encaram a leitura e escrita como possuindo grande importância em seu funcionamento coletivo.

Freire e Macedo (1997) desenvolveram uma importante reflexão nesse contexto, que convergiu com as explanações de Maciel (1996) e Rogoff (2005), fazendo ainda uma análise sobre como, nas sociedades colonizadas, especificamente na África, a ênfase na importância da formação acadêmica serviu de parâmetro para utilizar a educação como mecanismo de controle das/os cidadãs/os. Esses detalhes são também conhecidos pela análise dos aspectos educacionais do Brasil colônia (Romanelli, 2007).

Não obstante, atualmente é indubitável que, em nossa sociedade, a leitura e escrita e todas as competências escolares e acadêmicas construídas a partir das mesmas, são indispensáveis ao processo de ascensão social. Maciel (2010) destacou que, em nossa sociedade grafocêntrica a língua escrita assume um lugar de destaque. A compreensão de que é a educação que torna possível a inserção em determinados espaços, trazendo a possibilidade de que futuramente as/os alunas/os sejam “alguém na vida”, é comum, como foi possível perceber. E as concepções de docentes, famílias e discentes relacionadas a isso, deixam claro, o quanto os entraves na construção da leitura e escrita podem ser negativos para o desenvolvimento humano do alunado e para sua qualidade de vida, a de sua família e a de suas/eus professoras/es.

Aprender a leitura e escrita como fundamentais para o sucesso escolar e como possibilidade única de encontrar um bom emprego, alcançando melhores condições de subsistências e qualidade de vida favorável, é algo que ficou claro nas concepções dos sujeitos da pesquisa, especificamente nas verbalizações de famílias e alunas/os, confirmando registros já enfatizados por Maciel (1996). A autora verificou que famílias e discentes ofereciam à leitura e escrita uma importância relacionada a um interesse utilitário imediato, ligado principalmente à sua exigência para inserção no mercado de trabalho.

Essa característica utilitarista pode ser observada nas verbalizações dos três grupos entrevistados quando, constantemente, relacionam o domínio da leitura e escrita com a

possibilidade de futuro, analisando sua importância futura, porém não refletindo sobre as contribuições imediatas, processuais e constantes que a construção dessas competências pode permitir.

Portanto, falta às famílias, às/aos alunas/os e às/aos professoras/es abordar os significados mais profundos que as competências da leitura e escrita possuem, não somente nos aspectos individuais de desenvolvimento. A ênfase que nossa sociedade atribui a essas competências reside também na importância que a leitura e escrita representam para que as pessoas possam exercer sua cidadania plena, por meio de uma reflexão sobre a realidade social, com suas desconexões, inserida em inúmeras relações de poder.

Leitura e escrita são as competências primeiras que influenciarão toda a vida escolar da/o aluna/o e que, no processo de sua otimização, permitirão às pessoas lutarem contra o status quo e, para além de buscar os benefícios individualistas que o domínio dessas competências pode trazer, permitirão que tais pessoas lutem por causas coletivas em prol da transformação social.

A Psicologia Escolar voltada a uma perspectiva crítica, apresenta elementos para debater essas questões e para inserir essas discussões no âmbito escolar, através da participação dos sujeitos que constroem a educação. Considerando que o nosso estudo se focou nas contribuições que a Psicologia Escolar pode oferecer às situações de entaves, defendemos que esse campo de atuação e área de conhecimento da Psicologia, pela riqueza de conhecimentos teórico-científicos e técnico-profissionais que pode oferecer à compreensão do ser humano, dos processos mentais, das relações sujeito-sociedade, das constituições histórico-culturais dos seres humanos e da realidade educacional; possui elementos muito relevantes para subsidiar o trabalho de mudança de concepções em relação à temática da construção da leitura e escrita.

Essas concepções precisam ser trabalhadas por diferentes motivos, dentre eles, por que o fato de não perceber, por parte de professoras/es, famílias e alunas/os, o entendimento da leitura e escrita como elementos indispensáveis à transformação social, torna-se fonte de preocupação em relação a como tem se desenvolvido a educação em nosso país e a como tem sido colocados em prática os postulados teóricos recorrentemente vinculados nos projetos político-pedagógicos que afirmam que, entre objetivos e missões das escolas, está a necessidade de formar cidadãos/os críticas/os. Nesse contexto, o que mais causa estranheza e preocupação é o fato de que, professoras/es que estão dentro da sala de aula como coadjuvantes de um processo de formação, como mediadoras/es com papel ativo na construção de conhecimentos, não refletem, em sua totalidade, sobre todas essas questões,

desenvolvendo uma interpretação ainda simplista sobre a gama de fenômenos que perpassa a construção da leitura e escrita.

Interpretação simplista bem evidenciada no próprio entendimento que fazem, tanto professoras/es, quanto famílias e alunado em relação ao que é a leitura e escrita. As verbalizações em relação ao nível de leitura e escrita das/os alunas/os servem para ilustrar bem essa situação quando, por repetidas vezes, foi dito que a/o aluna/o lê bem, mas não escreve bem, ou vice-versa.

Essa compreensão decorre inclusive de algumas teorizações que, coerentemente, destacaram as competências como sendo diferentes, mas que, por vezes, falharam em defender a interdependência de ambas. Mesmo que algumas pesquisas destaquem que pessoas podem saber ler, mas não saber escrever, ou saber escrever, mas não saber ler, essa afirmação é bastante questionável, pois apesar de se tratarem de competências diferentes, a leitura e escrita dependem uma da outra para acontecer. Neste sentido, é indispensável destacar que escrita não é cópia, o ensino da linguagem escrita não deve ser reduzido “a uma questão motora, em detrimento do fato de ser uma atividade cultural complexa” (Maciel, 2010, p. 122), ou seja, a escrita não é apenas “um conjunto de habilidade mecânicas e técnicas, desligados de suas necessidades e interesses” (Maciel, 2010, p. 122).

Pela atividade de leitura e escrita percebemos que, no processo de construção da leitura e escrita, pode ocorrer até alguma codificação ou um entendimento limitado de determinado texto por meio de uma leitura superficial, ou a tentativa de reproduzir graficamente determinadas palavras ou expressões. Contudo se a leitura e escrita não estiverem desenvolvidas para auxiliar-se mutuamente, não há leitura e escrita competente, ou seja, a construção da leitura e escrita não foi efetivada, a alfabetização no sentido freireano não ocorreu.

É possível exemplificar a questão pensando no aprendizado de uma segunda língua, quando uma pessoa consegue desenvolver uma leitura superficial de um texto e abstrair alguns significados do mesmo, entretanto não consegue escrever espontaneamente expressões que contenham significado. Não se entende que esse tipo de leitura e até a escrita de algumas palavras isoladas, possa levar à afirmação de que a pessoa sabe ler ou escrever naquela língua determinada.

Ler e escrever são atividades complexas e entendemos que “a leitura é a realização do objetivo da escrita” (Cagliari, 1989, p. 149), destarte de forma competente, bem desenvolvida, uma não pode desenvolver-se sem a outra. Ler e escrever bem, perpassa ainda pela utilização dessas competências com propriedade, principalmente para o processo de transformação social. Por conseguinte, só sabe ler e escrever a pessoa que consegue decodificar,

compreender e desenvolver uma reflexão sobre o que está escrito, conseguindo também grafar enunciados coerentes através da escrita, para utilizar isso como veículo de empoderamento. A leitura e escrita, ou o processo de alfabetização só ocorrem, com qualidade, quando as referidas competências empoderam o sujeito (Freire & Macedo, 1997).

Claro que não se defende que essas competências, entendidas segundo a definição que vem sendo postulada ao longo deste texto, são desenvolvidas de uma hora para outra ou de maneira natural. É um processo complexo e dinâmico, como é o próprio desenvolvimento humano e, que sofre influência de uma série de fatores.

A/o psicóloga/o escolar atuando enquanto profissional que compreende as complexidades desse processo, pode auxiliar as/os professoras/es a perceberem que seu papel adquire função preponderante, por isso mesmo, o entendimento simplista sobre a construção da leitura e escrita configura-se como elemento negativo e que precisa ser repensando. Os conhecimentos peculiares à Psicologia Escolar em relação ao desenvolvimento de processos cognitivos, à formação de conceitos, às dinâmicas psíquicas, podem auxiliar na construção, pelas/os professoras/es, de um processo de reflexão, que as/os faça reanalisar sua função enquanto sujeito promotor da aprendizagem e compreender que é a/o professora/or que possui os conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento de uma instrução que permita a construção da leitura e escrita.

Além disso, a concepção que as/os docentes possuem em relação à responsabilização das famílias nesse processo, também carece de revisões. O que é perceptível é que as concepções docentes ainda estão carregadas de interpretações que, em particular, culpabilizam a família pelos problemas enfrentados, especificamente pelos entraves na construção da leitura e escrita. Em suas teorizações no campo da Psicologia Escolar, Patto (2003) observou, anos atrás, o fenômeno que denominou de culpabilização da família, o qual deve ser muito bem compreendido pela/o psicóloga/o escolar. Esse fenômeno perdura até a atualidade, de forma que ainda se visualiza uma incompreensão das responsabilidades de cada sujeito dentro da realidade educacional, com exacerbada responsabilização das famílias pelos entraves percebidos no processo de escolarização. Ainda, é necessário trabalhar essa temática junto à escola e essa é também uma atuação que importa à Psicologia Escolar.

Interessantemente, não são só as/os docentes que culpabilizam as famílias, estas também se colocam numa situação tão extrema de responsabilidade pelos entraves na construção da leitura e escrita de suas/eus filhas/os, que atribuem a si as responsabilidades pelas problemáticas enfrentadas. Para além disso, as visões das famílias são ainda um tanto quanto românticas em relação à confiança que têm na escola, pois, em sua maioria, as famílias se culpam demais e não conseguem perceber inconsistências na condução do processo ensino-

aprendizagem pelas/os professoras/es e pela equipe escolar. Foi possível perceber que a crença de que a escola sempre tem razão ou faz as coisas sempre corretas, ainda impregna sobremaneira as compreensões das famílias. Esse é um processo de oferecimento de poder à outra pessoa, que indica uma incompreensão sobre as responsabilidades de cada sujeito na consolidação da realidade educacional.

Ligado a essa concepção está o entendimento compartilhado por famílias e professoras/es, de que o esforço próprio e individual das/os alunas/os é condição para que as problemáticas deixem de existir. Essa crença já foi debatida por Bock (2003) ao discorrer sobre a história do Barão de Munchausen relacionando-a à Psicologia e às concepções naturalistas que esta defendeu em seus primórdios. O Barão, ao contar a história de que tendo caído juntamente com o seu cavalo num pântano, enfatizou que foi capaz de utilizar sua própria força para puxar-se pelo cabelo e retirar-se, e seu cavalo, de dentro do pântano.

Essa ideia de uma força sobrenatural em que apenas o querer intenso da pessoa pode fazer com que enfrente toda e qualquer problemática, bem como a crença no poder magnífico da/o aluna/o para lidar com os entraves na construção da leitura e escrita, é debatida pela Psicologia Escolar que a compreende como subvertida e acompanhada de concepções naturalizadas do fenômeno psicológico, as quais não consideram a complexidade do desenvolvimento humano e também desresponsabilizam os sujeitos sociais em relação às problemáticas enfrentadas. É necessário analisar essa concepção naturalizada do poder interno das/os discentes, pois se trata de uma crença que é compartilhada pelas/os próprias/os alunas/os, que foram recorrentes em afirmarem que precisam de dedicação, esforço, apresentação de um comportamento ideal, dentre outras coisas para aprenderem a ler e escrever.

Uma atuação crítica no campo da Psicologia Escolar deve visualizar o desfazimento desse tipo de concepção e o entendimento de que toda a construção humana se desencadeia através de um processo dialético, em que os fenômenos humanos e sociais são multideterminados. Dessa forma, é sim indispensável que a/o aluna/o se implique em seu próprio processo de aprendizagem, porém os resultados não serão positivos se os outros sujeitos que constroem a realidade escolar se eximirem de uma implicação responsável nesse contexto. Além disso, é importante que a/o professora/or tenha consciência de que é também sua responsabilidade, desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o interesse das/os alunas/os e o seu conseqüente desejo de implicar-se em sua aprendizagem.

É necessário clarificar que, com as explanações e defesas desenvolvidas não se quer dar a entender que as/os alunas/os não possuem responsabilidades nesse processo. Elas/es são construtoras/os de sua própria história, desempenham um papel ativo em todo o seu processo

de desenvolvimento. Contudo, estão inseridas/os numa realidade histórica, cultural e social, que influencia o seu modo de ser e estar no mundo, como enfatizado na concepção de que o ser humano se desenvolve por meio da relação dialética com o meio.

A dialética deve ser sempre lembrada e trabalhada na realidade escolar, com busca pela compreensão das complexidades e bidirecionalidade dos fenômenos, e da compreensão do seu papel de cada pessoa no processo ensino-aprendizagem. Professoras/es, famílias e alunas/os têm, cada qual, uma responsabilidade definida e seu cumprimento tornará a construção da leitura e escrita mais passível de lograr êxitos.

No caminhar de todas as críticas que estão sendo aqui construídas foi possível perceber, ainda, um fenômeno amplamente debatido, principalmente na década de 90 e conceituado por Patto (2003) como patologização da pobreza. Há professoras/es que veem na situação de pobreza uma condição a minimizar as possibilidades de desenvolvimento. Essa ação é por nós interpretada como manifestação do etnocentrismo, caracterizado por Rogoff (2005) como uma supervalorização do sujeito em relação a sua própria cultural, desconsideração da cultura do outro, como se apenas a sua cultura fosse boa o suficiente para orientar o desenvolvimento humano. Assim, algumas/ns docentes construíram a suposição de que a pessoa pobre geralmente tem uma cultural supostamente empobrecida e uma condução moral desinteressante para o desenvolvimento social.

Em tempos de luta abrupta contra os preconceitos, esfera em que a Psicologia toma frente na busca pela promoção de direitos, não é tão comum como outrora, observar comentários extremistas sobre a questão, mormente na escola. De qualquer forma, mesmo que os discursos proferidos não demonstrem diretamente os preconceitos, trazem consigo as concepções e interpretações que as pessoas possuem sobre diversos fenômenos e, no discurso das/os docentes, a inter-relação entre a situação da pobreza enquanto uma problemática, foi percebida pelo surgimento da temática do Programa Bolsa Família.

O tom oferecido para citar o programa, apareceu carregado de crenças que o relacionam exclusivamente ao fato, interpretado pelas/os docentes como negativo, de estimular as/os alunas/os a irem à escola somente pela presença. Esses comentários tanto descaracterizam a ideia do programa, demonstram desconhecimento e quiçá desvalorização por parte da/o professora/or em relação ao mesmo, como podem ser fonte de interpretações descontextualizadas que encaram o alunado somente pela ótica da família que precisa receber um benefício do governo federal para subsistir.

Podemos também interpretar isso como uma visão etnocêntrica que se baseia em preconceitos e preconcepções sobre a dinâmica de vida da pessoa pobre. Para além disso, as interpretações feitas pelas/os docentes revelam também um desconhecimento sobre a real

importância do Programa Bolsa Família para a vida de suas/eus discentes e suas famílias. Considerando que esse é um tema que tem repercutido na realidade educacional, entendemos ser responsabilidade da/o professora/or apropriar-se de especificidades teóricas do Programa, compreender que repercussões tem provocado nas realidades familiar e educacional.

É necessário que as/os docentes construam um entendimento crítico da situação, compreendendo as especificidades do Programa Bolsa Família e aproveitando essa exigência da frequência na escola, para promover situações pedagógicas que ajudem a/o aluna/o a construir conhecimentos e gostar de aprender.

Esse tipo de crença, apresentada por algumas/ns docentes, parece diretamente relacionado à ideia de que as famílias já não oferecem tanta importância ao desenvolvimento das competências da leitura e escrita – o que foi negado quando da análise das concepções das famílias em relação a isso – e apresenta sim, juízos de valor construídos numa realidade histórico-cultural marcada pelo capitalismo, que menospreza a pessoa pobre colocando-a numa situação de aviltamento.

Não se supõe, com isso, que essas concepções sejam refletidas pelas/os docentes e que essas/es possuem consciência de sua profundidade, todavia são sim consequência de uma sociedade que julga, que exclui, que segrega e que sequer reflete sobre os efeitos que isso tem para os sujeitos individualmente e para a realidade social da qual todas/os fazemos parte. A Psicologia Escolar possui uma responsabilidade nesse contexto e, por estar inserida no cerne da discussão sobre como as relações de poder se estabelecem em nossa realidade social, estando sobremaneira presentes na realidade escolar, precisa promover reflexões que possibilitem lutar contra as cristalizações que existem nesses espaços, no que concerne ao assunto tratado.

As compreensões anteriormente apontadas carregam o peso histórico de uma educação e da própria Psicologia que, por muito tempo, cultivaram concepções naturalistas sobre o mundo e os fenômenos psicológicos, incluindo o processo ensino aprendizagem. Naturalizar esses fenômenos significa pensá-los como determinados desde o início, desconsiderando as influências histórico-culturais em sua construção.

Atualmente essas concepções foram superadas na teoria, de modo que já são conhecidas diversas teorizações críticas que compreendem a natureza histórica e cultura do desenvolvimento humano e dos fenômenos que envolvem esse desenvolvimento. Todavia, na prática, a superação dessas concepções ultrapassadas ainda não ocorreu totalmente, nem na prática de quem enfrenta diariamente essas questões, tendo uma responsabilidade profissional sobre as mesmas, nem no dia a dia das famílias, que ainda cultivam visões românticas sobre o papel da escola e da/o professora/or.

Como destacou Novaes (2010), é papel da/o psicóloga/o escolar atuar no sentido de compreender e lutar contra a crise da educação, analisando o abismo que ainda existe entre o que é idealizado e o que é feito na prática. É preciso trabalhar em prol da desconstrução de concepções minimistas e preconceituosas hoje não mais comuns na literatura, no entanto ainda impregnadas na realidade social e nas práticas profissionais. Enquanto essa imensa lacuna não for desfeita, as possibilidades de lutar contra as problemáticas atualmente enfrentadas, dificilmente serão minimizadas.

A construção da leitura e escrita com foco na qualidade, é condição para auxiliar toda e qualquer intervenção que se pretenda desenvolver para enfrentar as problemáticas. Isso só é possível partindo do reconhecimento de que a situação atualmente enfrentada pela educação brasileira é extremamente complexa. Com certeza, uma série de evoluções foi alcançada. Principalmente, nos últimos anos. Já existem políticas educacionais integradoras, críticas e bem estruturadas. Há também muitas formulações teóricas e legais bem debatidas e aproveitadas, mormente para discussões dentro das academias e em eventos a ela direcionados, bem como em muitas das políticas educacionais implementadas. Não obstante, como destaca Del Prette (2007), ainda há muito o que construir, infelizmente, ainda se está bem distante de alcançar o patamar realmente desejado.

Há quem, intencionalmente, decidiu voltar o olhar só para as questões positivas da educação brasileira, por isso mesmo já existem pesquisadoras/es se debruçando sobre a temática do sucesso escolar, contudo diante dos problemas percebidos não há, para a/o psicóloga/o escolar, outra saída que não encará-los para enfrentá-los. Diante de uma escola que deveria ser competente e exercer o seu papel na construção da leitura e escrita, surpreende – negativamente –, assusta, indigna, encontrar crianças e adolescentes que após anos na escola, com histórico de reprovações e aprovações, por assim dizer, automática; ainda não dominam as competências da leitura e escrita.

Tanto nas concepções de professoras/es, quanto das famílias e das/os alunas/os e, pela proximidade maior mantida com as/os últimas/os, podendo vivenciar com elas/es situações de leitura e escrita, ficou provado que a escola brasileira ainda tem muito por que trabalhar. É inconcebível a ideia de que uma/m aluna/o com mais de 20 anos de idade, há vários anos na escola, não saiba ler e escrever. O que realmente tem acontecido nesse processo? Como analisar os dados de pesquisas que, costumeiramente, destacam a queda nos índices de analfabetismo no país? Quantas/os de nossas/os alunas/os e de nossa população realmente sabe ler e escrever?

É possível destacar, sem hesitar que, com certeza, isso não é culpa das/os alunas/os. Apesar do contato com as/os discentes não ter sido aprofundado nesse sentido, não foi

inicialmente, percebido qualquer déficit cognitivo que pudesse estar trabalhando para a consolidação dos entraves. A/o psicóloga/o escolar, ao dedicar-se ao estudo do desenvolvimento humano e tendo como um de seus principais focos de trabalho a compreensão das dinâmicas psíquicas humanas, possui subsídios suficientes para analisar o nível de desenvolvimento cognitivo da/o alunas/os e uma intervenção focal que vise compreender e trabalhar os entraves na construção da leitura e escrita, não pode deixar de aprofundar essa questão e entender como as idiossincrasias influenciam no quadro.

É indispensável focar esse aspecto como apenas um dentre os muitos elementos de análise. As concepções que a escola possui sobre o que é ler e escrever, influenciam sobremaneira a consolidação dessas problemáticas, mas para além disso, é relevante compreender que a problemática reside na organização da educação brasileira e revela a incompetência que esta tem em alfabetizar, em construir a leitura e escrita, em promover o aprendizado e o desenvolvimento de sua/eus alunas/os.

Realmente, o acesso à escola hoje é uma das grandes vitórias, no entanto se a quantidade for valorizada em detrimento da qualidade, a educação brasileira continuará trabalhando em prol da continuidade das desigualdades sociais e não de sua eliminação. E para a análise dos entraves, não interessa o fato de algumas/ns alunas/os participantes da pesquisa terem conseguido ler as fábulas de uma maneira mediana, compreendendo seu significado geral, porquanto é perceptível que não possuem as competências curriculares exigidas para os anos escolares em que se encontram.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destacou que o ideal seria que crianças com até oito anos dominassem a leitura e escrita, de modo que até o terceiro ano do ensino fundamental

seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (MEC, 2009, p. 9).

Definitivamente, essas competências não foram construídas nas/os discentes participantes da pesquisa e cada uma/m delas compreende isso, bem como suas/eus professoras/es e suas famílias também compreendem. Essas problemáticas têm consequências diversas caracterizadas pela situação de entrave na construção da leitura e escrita, o que impede a consolidação de situações de sucesso escolar com as sensações positivas a elas vinculadas, gera sentimentos de inadequação e incompetência, principalmente nas/os

discentes. O que pode ter consequências psíquicas muito negativas interferindo na dinâmica relacional da pessoa consigo mesma e, apresenta uma grande repercussão nas relações que as/os discentes estabelecem com suas/eus colegas, professoras/es e suas famílias. A/o psicóloga/o escolar, atuando nesse contexto, deverá estar atenta a essas questões e desenvolver estratégias para minimizar as repercussões negativas no desenvolvimento humano e na vida escolar da/o discentes, de suas famílias e de suas/eus professora/es.

Nesse contexto, foi percebido que, por parte das famílias, pode ocorrer a exposição da/o aluna/o no ambiente escolar, o que potencializa os sentimentos negativos; como pode ocorrer uma negação da situação de entrave na construção da leitura e escrita. No primeiro caso, há exemplos clássicos, como a constante comparação entre irmãos/os, presente inclusive nas verbalizações da família de JO que, claramente, enfatizou que as/os filhas/os mais novas/os sabem mais sobre os assuntos escolares do que o filho mais velho.

No segundo caso, também são comuns os exemplos de famílias que mesmo diante das constantes reclamações da escola em relação ao aprendizado, da queda dos resultados avaliativos e da observação diária da leitura e escrita das/os filhas/os, ainda defendem que a realidade escolar da/o filha/o vai bem. Essa concepção pode ser engendrada por diferentes motivos, pelo desejo das famílias de que esse sucesso seja realmente obtido e, pelo entendimento simplificado do que são essas competências escolares. A Psicologia Escolar tem elementos teórico-práticos suficientes para analisar essas questões, uma vez que, diferentemente de outras ciências que se dedicam às áreas da saúde ou da educação isoladamente, apresenta uma visão integral desses processos, analisando-os da perspectiva integrada entre as áreas da saúde, da educação e social

No contexto das relações com professoras/es, foi possível perceber que estas/es tanto podem dispensar uma maior atenção para as/os alunas/os em situação de entrave na construção da leitura e escrita, quanto podem afastar-se de tais alunas/os ou construir sentimentos negativos em relação às/aos mesmas/os. O que também ocorre com as/os colegas que, às vezes, auxiliaram e noutras expuseram a/o aluna/o que se encontra em situação de entrave.

Tudo isso tem repercussões diversas e o debate sobre a reprovação auxilia o entendimento de algumas dessas particularidades. Ficou claro que a aprovação é um fator que aquietta alunas/os e famílias, por ser interpretada como uma espécie de prova de que o aprendizado está acontecendo, em contrapartida, inquieta as/os professoras/es que entendem que, muitas vezes, a aprovação não é sinônimo de aprendizado. Tais entendimentos são deveras interessantes e ambos possuem certa coerência.

Pelas verbalizações principalmente das/os alunas/os, e também por dados de outras pesquisas, é sabido sobre o quão carregada de sentimentos negativos é a reprovação, o que sugere que a aprovação se torna fonte de motivação. Todavia, o fato de a aprendizagem escolar não ter realmente se mobilizado para corresponder às exigências dos anos subsequentes, provavelmente levará à consolidação de outros sofrimentos, inclusive psíquicos e à consolidação de novos problemas, como destacou a aluna N, ao enfatizar o quanto se sentia bem na quarta série e o quanto foi difícil ir para a quinta e não conseguir desenvolver-se no aprendizado, consolidando reprovações na referida série. Esse problema é realmente de difícil entendimento e solução.

É como se a Escola adotasse mecanismos de aprovações automáticas ou progressão continuada, uma vez que mesmo que as competências curriculares necessárias aos anos seguintes não tenham sido construídas, há o avanço nos anos escolares. Quando isso ocorre, a aprovação é feita com foco em questões quantitativas, o que, sem dúvida, pode tornar os problemas ainda maiores.

É notório que há, nesse processo, lacunas que devem ser consideradas, pois de nada adianta a quantidade de alunas/os com acesso à escola, o IDEB brasileiro, num contexto geral, ultrapassar a média inicialmente planejada, ano após ano, se não há qualidade na educação. É sobre isso que Viégas (2006) discorre, ao enfatizar que as práticas de aprovação automática, progressão continuada ou quaisquer outras políticas que, em sua formulação, ou em sua prática, priorizem questões quantitativas em detrimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem, da construção do conhecimento e da promoção do desenvolvimento das/os alunas/os; estão fadadas ao erro.

Portanto, são convergentes as preocupações e extremamente interessantes as percepções das/os professoras/es de que na forma como a avaliação da educação básica ocorre, a quantidade é enfocada em detrimento da qualidade. Essas interpretações, por parte das/os professoras/es, são indicadores de que apesar da veiculação de muitas concepções naturalistas, há o início de um novo movimento de questionar a ordem social vigente, o que faz acreditar que a mudança está começando e é extremamente útil à transformação social.

Essas concepções críticas precisam ser mais estimuladas e trabalhadas, para promover a tomada de consciência que leve ao desenvolvimento de práticas intencionais que tentem mudar o quadro. O interesse das/os professoras/es em tentar analisar o que ocorre, em vislumbrar que as/os alunas/os têm chegado com defasagens em anos avançados, têm transposto anos escolares seguidamente sem desenvolver as competências de leitura e escrita, demonstram o início de uma mudança nas concepções, a qual precisa ser potencializada.

Se as/os docentes aprofundarem a percepção de que “esses meninos que a gente recebe que vem da zona rural, eles vêm sem base nenhuma, sem noção nenhuma de leitura e escrita” (professora N), são assim recebidos por motivos específicos, que há um motivo para que a aprendizagem esteja naquele patamar considerado inadequado para as competências que a escola precisa construir, essas percepções trabalharão em prol de uma mudança na realidade. É preciso compreender que a mistura de alunas/os provenientes de diferentes lugares e escolas, citada por algumas/ns professoras/es como um problema, revela um aspecto histórico-cultural, uma multiplicidade de histórias e culturas que se encontram revelando uma riqueza que precisa ser trabalhada para qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, é imperioso compreender que trabalhar essas questões, promover o desenvolvimento da/o aluna/o, é uma responsabilidade que é de todas/os; independente de que escola a/o aluna/o é proveniente e de qual professora/or não conseguiu construir um trabalho que promovesse a aprendizagem.

Como destacado, não há que se culpar ninguém pelas problemáticas, mas há que se compreender que a responsabilidade para que resultados positivos sejam alcançados é de todas/os, desde o governo que precisa desenvolver uma revisão da política educacional brasileira, até os sujeitos que constroem o dia a dia das escolas Brasil afora e que, também, precisam revisar essa política. Entretanto, essa responsabilidade é precipuamente da/o professora/or, das equipes escolares, das/os profissionais de educação, que devem não somente refletir sobre o seu fazer, mas transpor para a prática os conhecimentos que possui, agindo coerentemente, com uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, transpondo essas compreensões para sua atuação profissional.

No que concerne à construção da leitura e escrita, Melo (2012), Munhoz & Maciel, (2008) e Cavaton (2010) destacaram a importância que possuem os contatos iniciais que a criança estabelece com o mundo, especificamente dentro da realidade familiar, antes de adentrar o espaço escolar para aprender a ler e escrever. Vigotski (1984/2007) também asseverou a importância desses momentos iniciais e acrescentou que, na idade escolar, a atividade da criança está voltada ao aprendizado escolar e para que este ocorra de modo qualificado, o papel da/o professora/or é principal. O desenvolvimento de uma mediação intencional, com um processo de instrução que promova a zona de desenvolvimento proximal é indispensável e a/o docente precisa responsabilizar-se diretamente por isso.

A/o psicóloga/o escolar pode auxiliar a/o professora/or a desapegar da justificativa histórica de que os problemas que a escola enfrenta são provenientes da ausência da família na escola, compreendendo que sua presença e uma boa parceria escola-família não consiste em mãe e pai ensinarem as/os filhas/os, os conteúdos escolares que são de responsabilidade

da/o professora/or, mas sim acompanhar o processo escolar da criança ou da/o adolescente, desenvolvendo cobranças em relação à prática de estudo em casa, ao cumprimento das responsabilidades escolares e, principalmente, adentrar o espaço da escola para questionar as lacunas que ali existem.

Como destacaram Freire e Macedo (1997), a leitura e escrita são competências que permitem às pessoas a possibilidade de sair da condição de assujeitamento comum às sociedades colonizadas, de se tornarem sujeitos ativos de sua história de vida e da história da sociedade em que vivem e a qual modificam. A leitura e escrita permitem empoderamento capaz de propiciar a mudança, porque o aprendizado dessas competências, ou seja, a alfabetização no sentido freireano, é “um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (Freire & Macedo, 1997, p. 170).

Sendo as/os professoras/es sujeitos que já dominam as competências da leitura e escrita, claro sempre necessitando otimizá-las, é responsabilidade maior delas/os trabalhar para realmente formar cidadãs/os críticas/os e, mais ainda, questionar a lógica social dominante. Enquanto formadoras/es, as/os profissionais de educação possuem responsabilidade de questionar o que é dado, desde as políticas educacionais, na maioria das vezes construídas sem consultar ou compartilhar com as pessoas que constroem a realidade escolar diariamente, até o direcionamento dos investimentos feitos em educação. A Psicologia Escolar possui, sem dúvida, uma responsabilidade direta com essas questões.

Foi opção da Psicologia, especificamente a brasileira, comprometer-se com as realidades históricas, culturais e sociais, abraçando a bandeira da promoção de direitos e lutando pela consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Foi nesse processo que a Psicologia expandiu seus postulados teóricos e campos de atuação e resolveu adentrar, criticamente, o espaço educacional e comprometer-se com os problemas enfrentados no mesmo.

O desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos mais diversos fenômenos escolares dizem desse comprometimento. A/o psicóloga/o escolar precisa implicar-se diretamente em todos esses processos e este estudo permitiu o desenvolvimento de uma análise e a consolidação de um processo de implicação.

Foi possível alcançar os objetivos da pesquisa e aprofundar as concepções que professoras/es, famílias e alunas/os possuem em relação aos entraves na construção da leitura e escrita e perceber como tais entraves influenciam as dinâmicas de salas de aula e as relações entre alunas/os, suas famílias e suas/eus professoras/es e colegas. Tudo isso ofereceu

subsídios norteadores à prática da/o psicóloga/o escolar no que se refere aos entraves na construção da leitura e escrita.

É imprescindível, inicialmente, trabalhar a formação da/o psicóloga/o escolar e as próprias concepções que possuem em relação aos fenômenos psicológicos como um todo, ao desenvolvimento humano e, especificamente, à construção da leitura e escrita. Na formação é que a/o psicóloga/o escolar desenvolverá as primeiras competências para lidar com as demandas que surgem diariamente quando da prática profissional na educação.

Como destacam Marinho-Araújo e Almeida (2010), Meira (2003) e Novaes (2010) a partir de uma formação crítica que compreenda a complexidade do desenvolvimento humano e de todos os processos que a ele se relacionam, a multideterminação desses processos e fenômenos e, sua constituição histórica, cultural e social, é possível trabalhar de maneira comprometida com os sujeitos que constroem o dia a dia nas e das escolas.

Sem dúvida, a prática da/o psicóloga/o escolar no enfrentamento dos entraves na construção da leitura e escrita, deve voltar-se ao trabalho com professoras/es, famílias e alunas/os, envolver esses sujeitos e auxiliá-los a perceber seu papel no que se refere às situações de entraves. É necessário o desenvolvimento de um trabalho conjunto, em que a/o psicóloga/o escolar seja mais uma/m profissional a auxiliar nesse processo.

Podem ser desenvolvidas oficinas com tais grupos de sujeitos, cada uma com objetivos específicos voltados às competências que se pretende construir junto a cada grupo. Novaes (2010) enfatiza que, para tanto, é indispensável que a/o psicóloga/o escolar possua criatividade, conhecimentos diversos de dinâmica de grupo, de relações institucionais, dentre outros.

Referente às/os docentes é necessário desenvolver formações teóricas voltadas ao entendimento científico do que é a leitura e escrita e, reflexões sobre a inserção numa sociedade construída com base em relações de poder, que influenciam e direcionam a forma de ser e estar no, com e para o mundo. É necessário trabalhar as concepções simplistas, naturalizantes, culpabilizadoras e os preconceitos. As/os professoras/es precisam perceber que suas ações são dotadas de concepções e crenças, que interferem diretamente na sua forma de ensinar e na maneira como o alunado interpreta isso.

O objetivo é promover a tomada de consciência sobre essas diversas questões, permitindo uma análise aprofundada em relação às mesmas e às possibilidades de superação dos problemas enfrentados. Para formar cidadãos/os críticas/os, as/os docentes precisam também possuir essa criticidade e a/o psicóloga/o escolar possui elementos para auxiliar nesse processo. Como defende Freire (1996), não deve ser permitido à/ao profissional e à/ao cidadã/o crítica/o, envolver-se no discurso neoliberal de que as coisas estão dadas assim e de

que nada pode ser feito para mudar essa ordem. É possível fazer muito sim e a educação é o caminho para tanto.

Com formações mediadas/os pela/o psicóloga/o escolar junto às/os docentes, primando pela construção das competências supramencionadas, a/o professora/or poderá desenvolver estratégias intencionais para trabalhar os entraves na construção da leitura e escrita de suas/eus alunas/os. Fica claro que muitas dessas competências já estão construídas, mas precisam ser estimuladas. As possibilidades de melhoras em relação aos entraves enfocadas pelas/os docentes quando desse estudo, podem e devem ser implementadas e são as/os professoras/es que possuem os elementos de tornar esses projetos possíveis - uma vez que a prática pedagógica é sua responsabilidade - e a partir daí construir um processo de instrução que promova o desenvolvimento de suas/eus alunas/os.

Junto às/aos discentes, a/o psicóloga/o escolar deve trabalhar mais a fundo as competências que já possuem e quais precisam ser construídas, tentando vislumbrar como está a zona de desenvolvimento real dessas/es alunas/os e como é possível potencializar a zona de desenvolvimento proximal para auxiliar a/o professora/o nessa busca. Além disso, é indispensável compreender os níveis de desenvolvimentos cognitivo, psíquico e social e, entender profundamente os sentidos subjetivos que a situação de entrave construiu, os sofrimentos provocados e suas repercussões na realidade escolar e na vida das/os discentes como um todo. Sem adentrar essa seara a/o psicóloga/o escolar não obterá sucesso, pois precisa aproximar-se mais dessas/es alunas/os e compreender como ajudá-las/os.

É importante notar que, muitas vezes, o que se fala é diferente do que se sente e que, nas situações de entraves, podem ser veiculados sofrimentos que podem criar barreiras no processo de aprendizagem durante muito tempo. As repercussões dos entraves na construção da leitura e escrita são muito grandes e, inclusive, são ainda hoje, motivos para evasão escolar, o que foi nitidamente observado quando o aluno M, deliberadamente, desistiu de continuar os estudos e não pôde participar da finalização da pesquisa.

E quem se pode culpar? A criança ou a/o adolescente que, dia após dia, comparece à escola sem saber ler e escrever e sem possibilidade de compreender quaisquer dos conteúdos escolares que estão sendo trabalhados? Definitivamente, não! É premente trabalhar essas questões e a atuação da/o psicóloga/o escolar junto às/aos alunas/os dever voltar seu interesse para a futura orientação da/o professora/or.

Junto às famílias a/o psicóloga/o escolar também deve desenvolver processos formativos e reflexivos que permitam, à família, compreender o seu papel e trabalhar com base em suas responsabilidades. É necessário atuar em prol do desfazimento das concepções, um tanto românticas que muitas famílias ainda possuem em relação à escola e enfatizar que a

educação não é um benefício que é dado e que tem de ser recebido sem reclamar, mas é sim um direito que deve ser vivenciado com sua outra faceta que são os deveres.

É indispensável que as famílias compreendam essas particularidades e que possam acompanhar de perto o desenvolvimento de suas/eus filhas/os, inclusive questionando, com propriedade e embasamento, as inconsistências que percebem na realidade escolar e também na social.

A/o psicóloga/o escolar deve também desenvolver trabalhos junto ao restante da equipe escolar para que esta perceba sua responsabilidade com todo esse processo. É premente atuar com base no compromisso social, defendendo que a Psicologia Escolar oferece elementos para a mudança, por meio de uma atuação que extrapole a cultura clínica e que consiga alcançar os quatro cantos da escola. Não cabe mais à Psicologia Escolar aceitar que alunas/os continuem em situação de entrave na construção da leitura e escrita, vendo toda sua história escolar comprometida.

A indignação precisa dar lugar aos posicionamentos e planejamentos coerentes e ao desenvolvimento de práticas intencionais que vislumbrem os interesses coletivos tendo como estratégia precípua o empoderamento das/os cidadãs/os, principalmente das/os que se encontram em situação social de pobreza, na qual são marginalizadas pela sociedade, que historicamente lhes recusa o direito a uma educação de qualidade. A maior responsabilidade para a mudança dessas realidades está sim nas mãos de quem teve um acesso diferenciado à educação e somos nós que, precipuamente, temos a responsabilidade de lutar para que essa educação de qualidade possa ser, na prática, gozada por todas/os as/os brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou investigar as possibilidades de atuação da/o psicóloga/o nas situações de entraves na construção da leitura e escrita de alunas/os observadas/os nos anos finais do ensino fundamental, promovendo reflexões que subsidiem a atuação da/o psicóloga/o escolar. A partir das entrevistas e das observações em sala de aula, e em outros momentos da realidade escolar, foi possível responder às duas primeiras perguntas da pesquisa, adquirindo uma compreensão sobre as concepções das/os docentes, das famílias e das/os alunas/os em relação ao assunto e analisando as dinâmicas de sala de aula.

Com isso, foi permitido entender que as concepções docentes sobre a construção da leitura e escrita ainda se encontram, em um contexto geral, num patamar não crítico, a-histórico, que muitas vezes despreza a complexidade desse processo, deixando transparecer uma concepção naturalizada sobre o desenvolvimento humano, carregada pelos processos de culpabilização da família e da/o aluna/o e patologização da pobreza, fenômenos conceituados e estudados pela Psicologia Escolar há décadas atrás.

A responsabilização pelas situações de entrave direcionada unilateralmente para as famílias, aponta para a necessidade de reavaliar essas concepções compreendendo a multideterminação e a dialética desses fenômenos. As famílias também precisam analisar as concepções que possuem – a/o psicóloga/o escolar pode auxiliar esse processo –, compreendendo que têm uma importância singular na construção da leitura e escrita, mas que possuem um papel de estímulo inicial anteriormente à inserção da criança na escola e de acompanhamento consciente quando do início da vida escolar, contudo após essa inserção, o papel de construir as competências escolares junto às/aos alunas/os é, precipuamente, responsabilidade da/o professora/or. Essa é uma concepção que foi apresentada pelas/os alunas/os e que precisa ser bastante valorizada, pois é um sinal de criticidade do alunado que interpreta que a responsabilidade principal em desenvolver o processo ensino aprendizagem é da/o professora/or.

Referente às dinâmicas de sala de aula foi possível perceber que as situações de entraves na construção da leitura e escrita, repercutem nas notas que as/os alunas/os recebem quando de suas avaliações, mas influenciam principalmente no seu processo de desenvolvimento escolar, pois como não dominam as competências básicas, não conseguem acompanhar o conteúdo escolar referente ao currículo de anos finais do ensino fundamental.

Essas percepções levaram às respostas da terceira questão de pesquisa e a compreender que, no estabelecimento das relações na escola, diante das situações de entrave na construção da leitura e escrita, podem surgir manifestações positivas quando as/os colegas tentam ajudar umas/ns às/aos outras/os, o mesmo ocorrendo com as/os professoras/es que

tentam ajudar as/os discentes. Podem ocorrer, também, repercussões negativas em que as/os colegas podem excluir a/o aluna/o em situação de entrave ou criar momentos de exposição negativa, ressaltado o problema enfrentado, ou momentos em que as/os professoras/es também excluem as/os discentes em situação de entrave, não lhes dispensando qualquer atenção ou cuidado especial, acabando por não promover a aprendizagem dessas/es alunas/os.

As dinâmicas relacionais no contexto das famílias também são bastante influenciadas pela situação de entrave, podendo gerar repercussões negativas e positivas. As primeiras ocorrem quando, em casa, a/o aluna/o é desvalorizada/o, exposta/o, muitas vezes diminuída/o quando da comparação entre sua aprendizagem e a aprendizagem de suas/eus irmãs/ãos, ou parentes de idades semelhantes. Entretanto, ocorre também de as famílias terem um cuidado maior, um maior afeto, por vezes, até com consideração excessiva pelo que a/o aluna/o consegue desenvolver na aprendizagem sem, atentar-se às lacunas que ainda existem e que deveriam ser trabalhadas pela/o professora/or.

Todos esses processos repercutem na psique das/os alunas/os e, no contexto dos entraves na construção da leitura e escrita, geralmente engendram sentimentos e sensações negativas, como ideia de impotência, incapacidade, sentimentos de tristeza, dentre outros. Aspectos que devem ser trabalhados pela/o psicóloga/o escolar e que, a partir de uma intervenção que envolva todos os sujeitos que constroem a realidade escolar, podem também ser evitados, através da prevenção da consolidação das situações de entrave

Ao compreender todas essas especificidades foi possível responder às quarta e quinta questões de pesquisa, entendendo que a/o psicóloga/o escolar precisa ter uma formação que permita a construção de competências específicas, sendo a primeira delas a compreensão de desenvolvimento humano e de construção da leitura e escrita como fenômenos altamente complexos, dinâmicos e multideterminados. É necessário adotar uma concepção crítica, pautada no entendimento de que os fenômenos humanos são eminentemente históricos, sociais e culturais. Além disso, é necessário construir competências que permitam à/o psicóloga/o escolar trabalhar de forma a utilizar essas concepções teórico-científicas na atuação, desenvolvendo maneiras de articular teoria e prática consolidando a práxis profissional.

Com essas competências construídas a/o psicóloga/o escolar deve atuar de forma colaborativa com a equipe escolar, trabalhando o papel de cada uma/m e envolver em sua atuação, todos os sujeitos que constroem a realidade escolar. Junto às/aos profissionais da educação, pode promover formações que permitam a tomada de consciência para mudança nas concepções a-críticas e para o desenvolvimento de uma prática intencional, na qual o processo de instrução vise a promoção do desenvolvimento do alunado. As concepções

naturalizantes das/os professoras/es devem ser trabalhadas com cuidado, para que sejam modificadas de maneira que as/os docentes percebam a multideterminação dos fenômenos humanos, pois só diante desse entendimento, as práticas diárias na escola podem ser melhoradas para trabalhar em prol do desenvolvimento das/os discentes.

Junto às/os alunas/os, a/o psicóloga/o escolar deve atuar para compreender melhor os detalhes sobre o desenvolvimento humano do alunado em seus aspectos cognitivos, biofisiológicos e histórico-culturais, a fim de orientar as/os docentes para a qualificação do processo ensino-aprendizagem. É indispensável, também, que a/o psicóloga/o escolar compreenda os sentidos subjetivos da situação enfrentada para minimizar as repercussões negativas advindas desse processo e auxiliar o desenvolvimento de novas competências, estimulando a zona de desenvolvimento proximal.

No trabalho com as famílias a/o psicóloga/o escolar deve, também, buscar desfazer as concepções naturalizantes e determinantes em relação ao desenvolvimento e, principalmente, promover diálogos e reflexões sobre os papéis de cada sujeito social dentro da realidade escolar e diante das situações de entrave na construção da leitura e escrita. É necessário trabalhar tanto a crença quase romântica de que a escola detém todo o conhecimento sobre a educação e que tudo o que a escola faz é correto, quanto construir a ideia de que a escola não é a única responsável pelo processo ensino-aprendizagem. As famílias necessitam de orientação sobre qual o seu real papel na educação escolar de suas/eus filhas/os e na consolidação da parceria escola-família.

Para conseguir atuar na perspectiva supracitada, é necessário que a/o psicóloga/o escolar considere os resultados positivos que já se fazem presentes e permita que, na relação entre pares, as concepções mais críticas adotadas pelos sujeitos da realidade escolar sejam compartilhadas. É indicativo de possibilidade de transformação o fato de saber que, apesar da cristalização de algumas crenças, há posicionamentos embasados que se destacam, principalmente por parte das/os docentes, e que podem fazer a diferença.

Como uma estratégia propositiva é útil destacar a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que permitam compreender aspectos mais profundos da parceria escola e família, bem como de se aprofundar os conhecimentos referentes a como as políticas educacionais brasileiras têm sido implantadas no dia a dia das escolas e suas influências na vida dos sujeitos que constroem essa realidade escolar diariamente. Pesquisas sobre as repercussões do Programa Bolsa Família nas dinâmicas diárias da escola também podem adquirir grande importância. A/o psicóloga/o escolar possui responsabilidade direta diante dessas questões e o desenvolvimento de pesquisas nesse sentido, no âmbito da Psicologia Escolar, pode aprimorar

os conhecimentos teórico-científicos e técnico-profissionais e auxiliar na consolidação da práxis.

Foi possível perceber a relevância social desse estudo e que a quantidade de problemas apontados exige novas pesquisas e novos posicionamentos. A Psicologia Escolar adquire peculiar importância para a compreensão dessa realidade. Trabalhando com todos os sujeitos que produzem a realidade escolar, é possível compreender mais sobre suas facetas e propor projetos que visem superação de lacunas, promoção de práticas bem sucedidas e, principalmente, consolidação da função principal da escola, que é promover o processo ensino-aprendizagem estimulando o desenvolvimento humano do alunado e, conseqüentemente, engendrando possibilidades para a efetiva transformação social.

REFERÊNCIAS

- Ades, C. (1986) Entre eidilos e xenidrins: experiência e pré-programas no comportamento humano. In CRP-6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora* (2ª ed., pp. 60-73). São Paulo, Edicon.
- Amaral, C. W. (2002). *Alfabetização numa perspectiva crítica: Análise das práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: Um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp.79-104). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Aspesi, C. C.; Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva Interdisciplinar. In Dessen, M. A. & Costa Junior, A. L. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: perspectivas futuras* (pp.19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, C. (2007). Ler e escrever: um direito de todos. *Acolhendo alfabetização países de língua portuguesa, 1*, 6-18.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão, 32*, 104-123.
- Barbosa, R. J. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, Campinas, 27*, 393-402.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da educação: Cumplicidade ideológica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp.79-104). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (2001). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia* (13ª ed.). São Paulo: Saraiva
- Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1999) A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. In M. G. T. Paz & A. Tanamayo. *Escola, Saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília. Editora Universidade de Brasília.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999) A questão do método na Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. *Psicologia teoria e pesquisa, 14*, 251-258.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies, 9*, 35-64.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.

- Cagliari, L. C.(1997). O príncipe que virou sapo. Em M. H. S. Patto (Ed.), *Introdução à Psicologia Escolar* (3ª ed., pp. 193-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cambaúba, L. G.; Silva, L. C. & Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da história da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3, 207-227.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2010). O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional* (3ª ed., pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Cavaton, M. F. F (2010). *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp.105-138). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Crenite, P. A. P., Buso, E. M. P., Magalhães, F. F., Jorge, T. M. (2008). Análise do desempenho nas provas de consciência fonológica de alunos de segunda, terceira e quarta séries com baixo desempenho em leitura e escrita. *Salusvita*, 27, 7-17.
- Cruz, M. B. & Costa, A. C. (2008). Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização. *Revista Psicopedagógica*, 25, 120-131.
- De Mier, V., Abchi, V. S. & Borzone, A. M. (2009). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura: Una experiencia de comparación de métodos. *Cadernos de psicopedagogia*, 7, 90-107.
- Del Prette, Z. D. P. Psicologia, educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? (2007). R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (3ª ed., pp. 9-26). Campinas: Alínea.
- Dessen, M. A. (2005). Construindo uma ciência do Desenvolvimento Humano: Passado, presente e futuro. In Dessen, M. A. & Costa Junior, A. L. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: perspectivas futuras* (pp.264-278). Porto Alegre: Artmed
- Diniz, N. L. B. (2008). *Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo em educação escolar. *Educação e sociedade*, 21, 70-115.

- EMGRC (2013). *Projeto político-pedagógico EMGRC* (Projeto político-pedagógico não Publicado) Secretaria Municipal de Educação: São Desidério.
- Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (1997). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gerken, C. H. S. (2008). A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. *Psicologia em estudo*, 13, 549-558.
- Gomes, M. F. C.; Fonseca, M. C. F. R.; Dias, M. T. M.; Vargas, P. G. (2011). Culture, cognition and language in the constitution of reading and writing practices in an adult literacy classroom. *Psicologia, reflexão e crítica*, 24, 561-569.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. Em A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e o compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Jovchelovitch, S. & Baueer, M. W. (2012) Entrevista narrativa. In Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (10ª Ed., pp. 90-113). Petrópolis RJ: Vozes.
- Kalmus, J. & Paparelli, R. (2004). Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 159-185). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Kataguri, C. R. (2011). *O impacto de uma instituição social em uma escola pública: Gestão social e a importância da auto-organização da sociedade civil para a melhoria no ensino público* (Trabalho de conclusão de curso não publicado). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.
- López Hernández, A. & Guevara Benítez, Y. (2008) Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista mexicana de análise e conducta*, 34, 57-78.
- Luria, A. L. (2006). O desenvolvimento da escrita na criança. Em L. S. Vigotski, A. L. Luria & A. R. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10ª ed., pp. 143-190). São Paulo: Ícone. (Originalmente publicada em 1930).
- Machado, A. M. & Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do psicólogo.

- Maciel, D. A. (1996). *Análise das Interações Professora-Criança em Situação de Ensino-Aprendizagem da Leitura-Escrita* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maciel, D. A. (1999). A co-construção da subjetividade no processo de da leitura e da escrita. M. G. T. Paz & A. Tanamayo. *Escola, Saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 41-70). Brasília. Editora Universidade de Brasília.
- Maciel, D. A. (2004). Psicologia da leitura e da escrita. *Fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita* (pp. 01-107). Brasília: CEAD/UnB.
- Maciel, D. A. (2010). Alfabetização e letramento: aprender o código ou o sistema de escrita? In: D. A. Maciel & S. B. Barbato (Eds.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 103-126). Brasília: EDUnB.
- Madureira, A. F. do A. & Branco, A. M. C. U. de A. B. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In Dessen, M. A. & Costa Junior, A. L. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: perspectivas futuras* (pp.90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Maluf, M. R. (2010). Psicologia Escolar: Novos olhares e desafios das práticas. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional* (3ª ed., pp. 135-146). Campinas: Alínea.
- Marder, S. E. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana: Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinari*, 28, 159-176.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e o compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (3ª ed.). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Bisinoto, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 193-214). Campinas: Alínea.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica em Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da Psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do psicólogo.

- Melo, T. T. M. (2012). *A alfabetização na perspectiva do letramento: A experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Morais, A. G. (2006). Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? *Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento do MEC*.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia, 13*, 105-111.
- Mota, M. M. P. E. (2012). Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. *Estudos de Psicologia, Campinas, 29*, 89-94.
- Munhoz, S. C. & Maciel, D. A. (2008). Interação família-criança: possibilidades de negociação na co-construção da escrita. *Fractal Revista de Psicologia, 20*, 269-284.
- Munhoz, S. C. D. & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em estudo, Maringá, 13*, 287-295.
- Neves, M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelos de atuação. In R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 193-214). Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2010). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional* (3ª ed., pp. 127-134). Campinas: Alínea.
- Palma Filho, J. & Ghiringhello, L. (2010). O desenvolvimento da competência do leitor no enfoque da Psicologia Sócio-Histórica. *Construção psicopedagogia, 18*, 66-78.
- Patto, M. H. S. (2003). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2003a). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: A relação psicologia-educação. In A. M. B. Bock (Ed.), *Psicologia e o compromisso social* (pp.29-38). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Pelizzari, A.; Kriegl, M. L.; Baron, M. P.; Finck, N. T. L. & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba, 2*, 39-42.

- Pfrom Netto, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas: Alínea.
- Pimenta, M. A. A. (2012). *Bloco inicial de alfabetização (BIA) e queixa escolar: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal* (Tese de doutorado não publicada). Universidade católica de Brasília. Brasília.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionivitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Queiroz, N. L. & Maciel, D. A. (2014). Contribuições da contação/audição de histórias infantis e a formação de crianças leitoras. *Educação Unisinos (Online)*, (No prelo).
- Raposo, M. & Maciel, D. A. (2005). As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia teoria e pesquisa*, 21, 309-317.
- Ressel, L. B.; Beck, C. L. C.; Gualda, D. M. R.; Hoffman, I. C.; Silva, R. M.; Sehnem, G. D. (2008). O uso do grupo foi na pesquisa qualitativa. *Texto, contexto, enfermagem*, 17, 779-786.
- Ribeiro, A. R. P. S. (2011). *Alfabetização: O estado da arte em periódicos científicos (1987-2008)* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Roazzi, A. et al. (2010). Competência metalinguística antes da escolarização formal. *Educação revista*, 38, 43-56.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artes médicas.
- Romanelli, O. de O. (2007). *História da Educação no Brasil* (32ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossi, T. M. F & Paixão, D. L. L. (2010). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional* (3ª ed., pp. 135-146). Campinas: Alínea.
- Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: Abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20, 220-228.
- Santana A. C. & Lopes de Oliveira, M. C. (2010). Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. *Revista lusófona de educação*, 16, 103-118.

- Santos, M. J. & Maluf, M. R. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educação revista*, 38, 57-71.
- Santos, M. J. & Maluf, M. R. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educação revista*, 38, 57-71.
- Sawaya, S. M. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivistas. *Educação e pesquisa*, 26, 67-81.
- Sawaya, S. M. (2008). Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil. *Univ. psychol*, 7, 869-882.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). História da Psicologia moderna (16ª ed., pp. 277-287). São Paulo: Cultrix.
- Sebra, A. G., Dias, N. M. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Psicopedagogia*, 28, 306-320.
- Sifuentes, T. R.; Dessen, M. A. & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia, teoria e pesquisa*, 23, 379-386.
- Soares, M. B. (1989). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. INEP, REDUC: Brasília.
- Soares, M. S. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio Revista Pedagógica*, 29, 96-100.
- Tanamachi, E. R. Medicções teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar: In E. R. Tanamachi; Proença, M. & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e educação: Desafios teórico-práticos* (2ª ed., pp. 73-103). São Paulo: casa do psicólogo.
- Temple, G. C. (2007). *Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Tuleski, S. C., Chaves, M., Barroco, S. M. S. (2012). Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal revista de psicologia* 24, 27-44.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: a co-constructivist perspective. In P. Van Geert, L. P. mos & W. J. Bker (Eds). *Annals of theoretical psychology* (pp. 247-298). New York: plenum.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de psicologia cultural: mundos da mente, mundos da palavra*. São Paulo: Artes médicas.

- Viégas, L. S. (2006). Regime de progressão continuada em foco: Breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: L. S. Viégas & C. B. Angelucci (Eds.), *Políticas públicas em educação: Uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 147-186). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Viégas, L. S. (2012). A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, 2, 1-21.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1984).
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1934).
- Yamamoto, O. 50 anos de profissão: Responsabilidade social ou compromisso ético-político? *Psicologia Ciência e Profissão*, 32, 6-17.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista episódica com as/os alunas/os

Instrução à/ao entrevistada/o

1. O que significa leitura e escrita para você? Quando você pensa em leitura e escrita o que lhe vem à mente?
 2. Quando você olha para o seu passado tente lembrar qual foi a sua primeira experiência com leitura escrita? Você pode falar sobre isso? Conte-me uma história sobre isso.
 3. Relembre uma situação boa e outra ruim que você viveu e envolveu leitura e escrita. Fale-me sobre essas situações, que pessoas estavam presentes.
 4. Conte-me a história de sua vida escolar.
 5. Hoje você viveu alguma situação de leitura e escrita? O que você sentiu?
 6. Analisando sua vida, qual o papel que a leitura e escrita representam? Conte-me uma história sobre isso.
 7. Que papel você acha que a leitura e escrita representam na vida de suas/eus colegas, suas/eus professora/es e sua família?
 8. Na sua opinião, quem é responsável pela construção da leitura e escrita? Quem é a principal pessoa responsável para que alguém aprenda a ler e escrever? A/o professora/or, a/o aluna/o ou a família?
 9. O que você acha sobre sua leitura e escrita? Você lê e escreve bem? Conte-me uma situação sobre isso.
 10. Em algum momento você acha que deixou de relatar alguma coisa?
 11. Há mais alguma situação ou episódio que você queira relatar?
 12. A entrevista impediu que você relatasse algum ponto de vista?
- Período de conversa informal.

APÊNDICE II

Roteiro de entrevista episódica com as/os professoras/es

Instrução à/ao entrevistada/o.

1. O que significa leitura e escrita para você? Quando você pensa em leitura e escrita o que lhe vem à mente? Conte-me uma situação vivenciada sobre isso.
2. Em sua opinião o que significa leitura e escrita para as famílias das/os estudantes? Conte-me uma situação vivenciada sobre isso.
3. Em sua opinião o que significa leitura e escrita para as/os estudantes? Conte-me uma situação vivenciada sobre isso.
4. Como você avalia o nível de leitura e escrita de suas/eus alunas/os?
5. Há quanto tempo você está na educação? Escolha uma situação muito boa vivenciada em relação à leitura e escrita neste período e conte-me.
6. Escolha uma situação muito ruim vivenciada em relação à leitura e escrita neste período e conte-me.
7. Quais os problemas relacionados à leitura e escrita que a escola enfrenta?
8. Quem é/são as pessoas responsáveis por essas problemáticas?
9. Você tem muitas/os alunas/os que não sabem ler e escrever? Como você interpreta isso?
10. Quais opções de melhora você percebe neste contexto?
11. Em algum momento você acha que deixou de relatar alguma coisa?
12. Há mais alguma situação ou episódio que você queira relatar?
13. A entrevista impediu que você relatasse algum ponto de vista?

Período de conversa informal.

APÊNDICE III

Roteiro de entrevista episódica com as famílias

Instrução à/ao entrevistada/o.

1. O que significa leitura e escrita para você? Quando você pensa em leitura e escrita o que lhe vem à mente? Conte-me uma situação vivenciada sobre isso.
2. Em sua opinião o que significa leitura e escrita para as/os professoras/es de sua/eu filha/o? Conte-me uma situação vivenciada sobre isso.
3. Em sua opinião o que significa leitura e escrita para a/o sua/eu filha/o? Conte-me uma situação vivenciada sobre isso.
4. Como você avalia o nível de leitura e escrita de sua/eu filha/o?
5. Conte-me a história escolar de sua/eu filha/o?
6. Atualmente como você avalia o nível de leitura e escrita de sua/eu filha/o? Ela/e sabe ler e escrever? Conte-me uma história boa e outra ruim que a/o senhora/or tenha vivenciado sobre isso.
7. Como as pessoas encaram a leitura e escrita em sua casa? Vocês vivenciam muitas situações de leitura e escrita?
8. Na sua opinião, quem é responsável pela construção da leitura e escrita? Quem é a principal pessoa responsável para que alguém aprenda a ler e escrever?
9. Como a/o senhora/or avalia o seu nível de leitura e escrita? A/o senhora/or acha que isso tem alguma influência na vida escolar de sua/eu filha/o?
10. Em algum momento você acha que deixou de relatar alguma coisa?
11. Há mais alguma situação ou episódio que você queira relatar?
12. A entrevista impediu que você relatasse algum ponto de vista?

Período de conversa informal.