

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

MARINA PAIVA RAMOS DISNER

**IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
POR ALUNOS IDENTIFICADOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS
DE APRENDIZAGEM**

**Marília
2010**

MARINA PAIVA RAMOS DISNER

**IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
POR ALUNOS IDENTIFICADOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira -
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

**Marília
2010**

Ficha Catalográfica

Serviço de biblioteca e documentação-UNESP-Campus de Marília

	Disner, Marina Paiva Ramos.
D612i	Implicações pedagógicas na apropriação da escrita por alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem./ Marina Paiva Ramos Disner. – Marília, 2010. 132 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010. Bibliografia: f. 111-115. Orientador: Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon 1. Fracasso escolar. 2. Dificuldades escolares. 3. Possibilidades de aprendizagem. 4. Apropriação da escrita. I. Autor. II. Título.
	CDD 370.152.3

MARINA PAIVA RAMOS DISNER

**IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
POR ALUNOS IDENTIFICADOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon
(UNESP – Universidade Estadual de Marília)

2º Examinador: _____

Drª Sônia Mari Shima Barroco
(UEM-Universidade Estadual de Maringá)

3º Examinador: _____

Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
(UNESP – Universidade Estadual de Marília)

Marília, 26 de outubro de 2010

Dedico esta Dissertação:

À duas pessoas muito especiais em minha vida, razão pela qual não desisto de lutar para a realização dos meus sonhos: os meus filhos, Jean Marcos e Maiara, pelo amor incondicional e por me ensinarem a ser mãe (ainda muito jovem) e a ser irmã e amiga.

Àquela que sempre esteve pronta para me atender, nos momentos em que mais precisei: minha mãe, Lourdes, pela simplicidade, lealdade, amor e amizade e por acreditar na realização dos meus sonhos.

À todas as pessoas que fazem parte da minha família.

À todos os professores e amigos que me ajudaram e me apoiaram, na caminhada da vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força motivadora que me conduz ao enfrentamento dos obstáculos, e me fortalece na busca pela realização dos meus sonhos.

À minha família: meu pai, Geraldo, pelo exemplo de amor pela vida, pelo apoio e palavras de incentivo. Minha irmã e irmãos: Lidiomá, Sinvaldo e Celestino, pelos laços que nos unem, em especial, ao Gilmar, Gilson e José, pelo amor, escuta e incentivo, nos momentos difíceis.

Às minhas cunhadas, sobrinhos e sobrinhas e demais familiares, pelos momentos de alegria e descontração, pelo carinho e palavras de incentivo.

Ao meu esposo Gregório, pelos 20 anos de história em comum e pelo apoio recebido.

À minha sogra, Júlia (*in memoriam*), pelo seu legado de dedicação e amor à família, pelas palavras sábias e oportunas e apoio incondicional.

Ao meu sogro, José, pelo respeito, carinho e incentivo.

À todos os meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pelo carinho, auxílio e compreensão nos momentos difíceis, em especial a Mateus, Valdemiro, Helena, Madalena, Maurino, Daniel e Micaelly.

À sobrinha Gabriela, pelos momentos de discussões e por me auxiliar na digitação deste trabalho.

À cunhada e amiga Marlene, por ser minha interlocutora e incentivadora, desde a minha decisão de retomar os estudos até o momento atual. Pela escuta e auxílio, nos muitos momentos de dificuldades e incertezas.

À querida amiga Andréia, pelos muitos anos de amizade, pelo incentivo e pelos momentos de alegria e escuta.

À minha estimada amiga Valdirene, pela amizade, pelos momentos de interlocuções e incentivo, no decorrer desta pesquisa.

À querida amiga Ingrid, por todos os momentos de descontração, interlocução, apoio e incentivo, no decorrer desta pesquisa.

Às minhas amigas queridas, Dâmaris, Lara, Sônia, Marta e Cláudia, pelo carinho dispensado, mesmo a distância, preservando os nossos muitos anos de amizade e me incentivando em minhas conquistas.

Ao amigo Luís e às amigas Fernanda e Flávia, pelos momentos de descontração e apoio recebido, quando precisei.

Às amigas, Célia, Cristina, Ana Cláudia, Cleuciane, Dona Deltina e Dona Maria, pelo carinho e incentivo em minhas buscas.

À Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas oportunidades de crescimento pessoal, intelectual e profissional e por tornar possível a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, por me acolher nos momentos finais da pesquisa, pelo respeito às minhas produções e por contribuir significativamente para o fechamento deste trabalho.

Aos alunos e alunas do Estágio Curricular da Pedagogia-Habilitação em Educação Especial-Deficiência Mental - Turmas 2008-2009, pela experiência ímpar de discussão, descontração e reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Especial, em especial à amiga Mariele.

À todos os que foram meus alunos, pelas diferentes experiências de ensino e aprendizagem, por me permitirem conhecer suas dificuldades e possibilidades de aprendizagem e por confiarem em minha intervenção pedagógica, em especial, Antônio, Alice e Mônica, pelo respeito e carinho e por tornar possível a realização desta pesquisa.

À Dona Elenice e o Sr. José Donato, pelo carinho e atenção dispensados e por me abrirem as portas, no momento em que mais precisei.

À Psicóloga Silvana, pela escuta, força, apoio e incentivo nos momentos de incertezas.

À Prof^a de Língua Portuguesa Roseli, por me auxiliar e me encorajar a escrever. Por ser minha interlocutora, por ler e revisar meus textos, no momento em que mais precisei.

À Prof^a de Língua Portuguesa Yoshi (*in memoriam*), por saber me orientar e me auxiliar na escrita, no momento decisivo da minha pesquisa.

Ao Prof. Rony, pela atenção e correção final desta Dissertação.

Ao Dr. José Carlos Miguel, pelas oportunidades de crescimento profissional e pessoal, na área da Educação de Jovens e Adultos, e pelo carinho e respeito por meus conhecimentos.

Aos Professores das disciplinas que cursei, na Pós-Graduação em Educação, pelas possibilidades de reflexão e apropriação dos conhecimentos, em especial à Dr^a Stella Miller, pela interlocução, atenção e carinho.

À Dr^a Cyntia Graziela Guizellim Simões Giroto, pelas oportunidades na vida acadêmica. Pela valorização das minhas ideias, e minhas produções acadêmicas. Pela leitura criteriosa da Dissertação, e competente contribuição nas bancas de Qualificação e Defesa final.

À Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha, pela leitura competente da Dissertação e pela importante contribuição, na Banca de Qualificação.

À Dr^a Sônia Mari Shima Barroco, por aceitar o convite para participar da banca de Defesa final. Pela leitura criteriosa da Dissertação, pelas sugestões e apontamentos que contribuíram significativamente para o fechamento do texto final.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – pela bolsa concedida.

À Secretaria Municipal de Educação e a todos os responsáveis pela educação no município e nas escolas onde que realizei a pesquisa: diretores, coordenadores, professores e a psicóloga, pela importante contribuição e por permitirem que fosse realizada esta pesquisa.

À todos os colegas pesquisadores em Educação, em especial à Valéria e à Karina, pelo apoio recebido.

À todos os membros do grupo de pesquisa GEPIS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (2007-2010) – pela interlocução, intercâmbio e estudos sobre a THC e a Educação Especial.

À todos os funcionários da UNESP – Marília, pelos serviços prestados e pelo apoio recebido, em especial aos da Secretaria da Pós-Graduação, a Sirlêi e a Cintia e as da biblioteca, a Beti e a Maria Luzinete.

Aos meus vizinhos e vizinhas, amigos e amigas que estiveram sempre prontos a me ajudar quando necessitei, estiveram na torcida pela minhas conquistas e me incentivaram a não desistir de meus sonhos, em especial à Valdirene.

[...] as características humanas não fazem parte do que o homem tem, mas do que ele é. Neste ponto, o humano não se conjuga com o verbo ter, mas com o verbo ser. (PINO, 2005, p. 156).

RESUMO

A literatura aponta que as propostas pedagógicas para a sala regular devem priorizar um ensino com ênfase em diferentes estratégias, considerando as necessidades individuais de todos os alunos e contribuindo para a apropriação dos conhecimentos. Entretanto, estudos demonstram que um número significativo de alunos não se apropria desses conhecimentos, em específico o conhecimento da escrita, mesmo frequentando o ensino regular. Participaram deste estudo dois alunos com idades de 14 e 15 anos, matriculados na 7ª série do Ensino Fundamental II, em duas escolas municipais do interior do Estado de São Paulo. Esses participantes possuem um histórico escolar marcado pela defasagem nos conteúdos, sendo estigmatizados pela escola como incapazes de aprender, pelo fato de apresentarem dificuldades na apropriação da escrita. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi: 1- acompanhar, em momentos de produções textuais, dois alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem, matriculados na sala regular e que recebiam apoio pedagógico em sala de recursos. Os objetivos específicos foram: 1- identificar suas dificuldades e possibilidades quanto à apropriação da escrita; 2 - analisar as produções textuais obtidas com a intervenção da pesquisadora, no decorrer dos encontros; 3- buscar indícios de como esses alunos concebiam o uso da escrita, nas diferentes práticas sociais. Procuramos nos referenciar em autores que estudam a Teoria Histórico-Cultural, bem como em seus seguidores, como forma de iluminar as discussões teóricas e a análise dos dados. A coleta de dados se deu por meio de documentos escolares, entrevistas e produções textuais de cada aluno. Os dados foram transcritos e analisados à luz de referenciais teóricos que abordam as questões voltadas à educação, à apropriação da escrita e ao fracasso escolar. Foi possível observar que as formas como os conhecimentos de cada aluno foram interpretados pelos professores e pelas pessoas a sua volta contribuíram para a internalização do fracasso escolar, de modo que vivenciassem a exclusão, desde os primeiros anos de escolarização. As dificuldades na escrita foram explicitadas, tanto por parte dos alunos, nos momentos das entrevistas e das produções textuais, como por parte da escola, por meio dos documentos dos alunos. Há registros de que, na maioria das vezes, os alunos evidenciavam resistências para realizar as atividades voltadas à escrita e pouco desprendimento para elaborar, externalizar e registrar suas ideias e sentimentos em forma de um texto. Foram explicitadas também as dificuldades dos professores, em planejar e adequar as propostas pedagógicas para o ensino da escrita e, consequentemente, em avaliar os avanços dos alunos, no decorrer do ano letivo. Nesse sentido, os dados analisados apontam que, embora haja distanciamento significativo entre os conhecimentos propostos pela escola e os apropriados pelos alunos, é possível que a escola propicie avanços, nesses conhecimentos, atuando nas possibilidades de aprendizagem de cada aluno e favorecendo a apropriação da escrita. Desse modo, pode contribuir com a inclusão escolar, pela realização das ações sociais de forma mais autônoma, favorecendo o processo de emancipação e humanização desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar. Dificuldades escolares. Possibilidades de aprendizagem. Apropriação da escrita.

ABSTRACT

The literature suggests that the educational proposals for a regular room should prioritize education with an emphasis on different strategies, considering the individual needs of all students and contributing to the acquisition of knowledge. However, studies show that a significant number of students does not appropriate these knowledge, specifically knowledge of writing, even attending the regular school. The study included two children aged between 14 and 15 years enrolled in 7th grade of elementary school in two public schools in the state São Paulo. These participants have a history marked by the school lag in the content, being stigmatized by the school as unable to learn, because they had difficulties in actual learning. Therefore, the purpose of the research was: 1- to follow, at moments of textual production, two students identified with specific learning difficulties, enrolled in regular room and receiving educational support in the resource room. The specific objectives were: 1 - identify their problems and possibilities regarding the appropriation of writing; 2 - analyze the textual productions obtained with the assistance of the researcher in the course of the meetings; 3- look for indications of how these students approached the use of writing in different social practices. We searched reference authors in studying the Cultural-Historical Theory, as well as his followers, as a way to illuminate the theoretical discussions and data analysis. Data collection was through school documents, interviews and textual productions of each student. Data were transcribed and analyzed in light of theoretical framework related to education, ownership of writing and school failure. It was observed that the ways in which knowledge of each student were interpreted by teachers and the people around him have contributed to the internalization of school failure, so that experience exclusion from the early years of schooling. The difficulties in writing were clear, both by the students in times of interviews and textual productions, such as by school, through the documents of the students. Records show that in most times students showed resilience to carry out activities aimed at writing and to develop some detachment, outsourcing and record their ideas and feelings in the form of a text. We also explained the difficulties of teachers in plan and adapt the educational proposals for the teaching of writing, and therefore, to assess the progress of students during the school year. In this sense, the data analyzed indicate that although there is significant gap between the knowledge offered by the school and appropriated by the students, it is possible that the school fosters advances in such knowledge, acting in the scope of learning of each student and encouraging the ownership of writing. Thus, we may contribute to social inclusion school for performing social actions more autonomous, favoring the process of emancipation and humanization of these students.

KEY - WORDS: Academic failure. Learning difficulties. Learning possibilities. Writing acquisition

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OS PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E MEDIAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA.....	19
3. O FRACASSO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS.....	28
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	40
4.1 O início da pesquisa.....	40
4.2 Levantamento dos dados pessoais e dos documentos escolares dos alunos.....	42
4.3 As entrevistas com os alunos.....	42
4.4 As produções textuais dos alunos.....	43
4.5 Materiais recursos e utilizados para a coleta dos dados.....	45
4.6 Recorte para a análise dos dados	45
4.7 Análise dos dados.....	45
4.7.1 Análise dos documentos escolares dos alunos.....	46
4.7.2 Análise das entrevistas com os alunos.....	46
4.6.3 Análise das produções textuais dos alunos.....	46
4.7.4 Análise geral.....	47
5. HISTÓRIAS DE VIDA E TRAJETÓRIA ESCOLAR: OS DIFERENTES CAMINHOS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.....	49
5.1 Apresentação e análise dos dados de Antônio	50
5.2 Apresentação e análise dos dados de Alice.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE.....	116
ANEXOS.....	117

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre o tema *escrita*, rememoramos aspectos relacionados à nossa trajetória escolar e, assim, significamos as nossas experiências, como pessoas, professores e pesquisadores. Essas marcas da memória nos possibilitam refletir sobre as pessoas, que, por fatores diversos, se encontram à margem da escola, não se apropriando da escrita ou, muitas ainda, mesmo frequentando a escola, apresentam dificuldades nessa área.

As reflexões sobre a escrita propiciaram-me o resgate da minha trajetória escolar e da apropriação desse conhecimento. Assim, apresento um recorte de minha história de vida, tendo como marco, os primeiros contatos com a escrita antes e após ter sido alfabetizada e também as experiências posteriores, advindas da minha atuação como professora.

Desde muito cedo, cultivava o desejo de apropriar-me da escrita, lembro-me de que mantinha contato com as pessoas a minha volta e ficava ansiosa para aprender a ler e escrever.

Meus primeiros contatos com a escrita ocorreram por volta dos seis anos, sendo iniciada pela minha avó materna e, na ausência dela, por minha mãe, ambas sempre me surpreendiam contando suas mirabolantes histórias, sem necessitar de livro algum para a leitura, sempre confiantes no livro da vida que os anos de experiência haviam lhes proporcionado. A convivência com meus pais, com meus irmãos e com os colegas¹ foi importante nesse processo e possibilitaram-me interações diversas.

As experiências com as histórias e com as brincadeiras de infância que aconteciam em parceria com meus colegas e, principalmente, com meu irmão caçula, instigaram minha imaginação e ajudaram-me a adentrar o mundo simbólico, permitindo o surgimento da criatividade e da imaginação, representando vivências primordiais para o processo de apropriação da escrita, de modo a corroborar com as discussões teóricas (VIGOTSKI², 1995, 2001, 2008; LURIA, 1988).

Diante dessas vivências, sentia a cada dia, mais instigada a aprender a ler e escrever, de modo que eu pudesse externalizar meus sentimentos e ideias; registrar o meu mundo interno. No entanto, faltava-me o conhecimento técnico do sistema alfabético para o registro dos signos que me permitisse dizer algo por meio de um texto escrito. As tentativas de escrita

¹ Importante ressaltar que utilizamos neste trabalho, o gênero masculino para nos referirmos tanto ao masculino quanto ao feminino, no entanto, no caso de tratar de somente um gênero, este é especificado.

² Embora o nome do autor esteja grafado em seus originais, de diversas formas, optamos por empregá-lo, no corpo deste trabalho, de um só modo – como VIGOTSKI; entretanto, nas Referências, são mantidas as formas de escrita conforme publicadas nas obras.

ocorriam por meio da leitura de diversos gêneros textuais ou livros que encontrava em minha casa. Iniciei a escrita pelo meu nome, pelos nomes dos meus irmãos, do nome de meu pai e de minha mãe, antes mesmo de ingressar na escola.

Com esse caminho percorrido, o ingresso na escola foi se tornando mais próximo, uma vez que significava para mim a realização de um sonho. Iniciei os estudos numa escola da zona rural no interior do Paraná, sem cursar a pré-escola, visto que não havia naquele local essa modalidade de ensino. Fui matriculada no 1º ano do primário, aos sete anos, levando na bagagem inúmeras expectativas em dar continuidade as minhas experiências.

Não foi o que aconteceu: a escola não me propiciou o contato com textos, que eu tanto aguardava, não me incentivava a escrever, levando-me a fazer atividades de treino motor durante alguns meses, para me preparar para a escrita de letras, sílabas, palavras e finalmente algumas frases; somente no final do ano letivo, tive o contato com um texto, porém, só o li, porque ainda não escrevia textos. As minhas expectativas não se efetivavam, e, pelo contrário, o sonho de escrever um texto parecia não ocorrer, de sorte que emergiam minhas primeiras inquietações a respeito da apropriação da escrita.

As experiências e as questões a respeito da escrita relatadas podem ser relacionadas aos comentários de Vigotski (1994, 1995, 2001), quando diz que, à medida que o nosso entorno possibilita diferentes contatos com as pessoas e com os objetos da cultura humana, propicia a mediação simbólica e ocorrem novas formas de mediação, sendo estas importantes para o processo de apropriação da escrita.

Percebi que o meu entorno, no caso da escola, não propiciava o contato com os textos, nos meus 2 primeiros anos escolares; precisava da mediação do professor para escrever, mas não havia; na maioria das vezes, contava com a mediação de minha mãe, do meu irmão e dos colegas com quem brincava, porque a escola se distanciava dos meus objetivos.

Os anos foram passando, e eu continuei procurar dentro e fora da escola, algo que me chamasse a atenção para que pudesse me aprofundar na escrita. As experiências fora da escola eram diversas e, assim, tudo culminava para o melhor entendimento das minhas necessidades e possibilidades de aprendizagem, até concluir o primário, atualmente denominado Ensino Fundamental I.

Durante toda minha infância e adolescência, em minhas horas vagas, escrevia histórias, poemas, letras de músicas e minhas experiências pessoais em uma espécie de diário. Tinha fascinação por histórias e sempre criava diversas delas. Sonhava em ser uma escritora,

num futuro muito distante, uma vez que percebia que havia pouquíssimas possibilidades deste sonho tornar-se realidade.

Ao longo dos anos, por diversos motivos – um deles: residir longe da escola – afastei-me dos bancos escolares por dois anos. Retornei na 5ª série (antigo Ginásio), cursei somente até o primeiro semestre da 6ª série, tendo que me afastar novamente, casando-me no final da adolescência.

Distanciei-me novamente da escola por alguns anos, retornando somente na idade adulta, já casada e mãe de dois filhos. Ingressei no Centro de Estudos de Educação Supletiva de Marília - CEESMA, onde concluí, em três anos de estudos, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Percorria outro caminho: a busca pela realização de outro sonho, naquele momento pensava ser o mais impossível, o sonho de cursar uma faculdade e, de preferência, numa Universidade pública. Após frequentar dois anos no Cursinho Alternativo da UNESP de Marília-CAUM, e três tentativas no vestibular, finalmente ingressei no Curso de Pedagogia na UNESP de Marília.

Durante o segundo ano da Graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de atuar como educadora no PEJA³, onde tive contato com pessoas muito especiais, que, por motivos diversos, não tiveram acesso à escola, na idade adequada: sonharam em frequentá-la, mas tiveram que esperar muitos anos para realizar seus sonhos.

Com essa experiência na Educação de Jovens e Adultos, muitas questões perpassavam pela minha forma de pensar e agir, sendo professora nos anos iniciais da escolarização de um grupo de alunos marcados por ricas e conturbadas experiências de vida. Sentia que não bastava simplesmente estar ali para ensiná-los a ler e escrever, como esperavam, mas que deveria ir além, e pensava: Como deveria agir? Como contribuiria para a apropriação dos conhecimentos a esses alunos com histórias de vida tão distintas?

Segundo Reis (2000, p. 135), essas histórias são específicas para cada pessoa:

[...] história que cada um produziu. História que cada um traz dentro de si. Que em cada um é significada de uma maneira e ganha expressividade através de suas falas, palavras, enunciados, narrativas. São múltiplas determinações e múltiplas significações.

A certeza que tinha era que esses alunos me proporcionariam mudanças significativas, tanto em minha vida pessoal quanto na vida profissional, favorecendo-me um

³ Projeto de Educação de Jovens e Adultos, coordenado pelo Dr. José Carlos Miguel e desenvolvido pela UNESP-Campus de Marília.

olhar direcionado ao fazer pedagógico, com vistas às necessidades e possibilidades de aprendizagem, independentemente das condições biológicas, sociais e/ou da idade de cada aluno.

Assim, surgiram os questionamentos e as inquietações que me conferiram uma mudança do comportamento e da consciência político-educacional, de modo que enfrentar as diferenças em sala de aula, em contato com alunos no início da apropriação da escrita, em situações de aprendizagem distintas, representava para mim um desafio e uma responsabilidade, estando ainda em processo de formação como estudante do Curso de Pedagogia.

Essas experiências corroboraram com o surgimento de outras, ocorridas no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia, sendo supervisionado pela Dr^a Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto, realizado em uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, e no Estágio Curricular da Habilitação em Educação Especial, supervisionado pela Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, realizado na APAE, na unidade auxiliar da UNESP-CEES⁴, nas escolas estaduais – em sala regular, em classes especiais e em salas de recursos. Toda essa gama de experiência culminou na reflexão de como trabalhar com crianças e adolescentes que necessitavam de uma atenção específica para se apropriarem dos conhecimentos propostos pela escola, e percebia que muitos deles enfrentavam dificuldades na apropriação da escrita, no decorrer da escolarização.

Foi possível confrontar com um cenário onde crianças permaneciam sentadas ou andando pela sala de aula, sem uma atenção direcionada às suas necessidades, sem nenhuma atividade pedagógica ou sem a possibilidade de manifestar seus sentimentos e conhecimentos, em parceria de outros colegas de sala. E, mais sério que isso, ouvir os relatos dos professores de que essas crianças “não aprendiam”, sendo sempre comparadas a outras que, em suas avaliações, apresentavam melhores condições para aprender.

Foram situações que me marcaram profundamente, de modo que me sentia desestabilizada e instigada a repensar minha formação acadêmica e começar a definir minha atuação como professora, a refletir sobre as estratégias pedagógicas para ensinar crianças como essas, que, por motivos diversos, apresentavam dificuldades. No entanto, essas crianças explicitavam desejos de escrever, porém havia a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que considerassem suas possibilidades de aprendizagem, a fim de que fossem orientadas e auxiliadas em atividades que conduzissem à apropriação da escrita.

⁴ Centro de Estudos da Educação e Saúde localizado na Unidade Auxiliar da UNESP – Campus II.

Essas questões me acompanharam até o término do Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental. Após minha formação, tive a oportunidade de atuar em uma sala de recursos para deficientes mentais em uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, onde atendia alunos da Pré-Escola ao Ensino Fundamental II, considerados com deficiência mental, física, com visão subnormal e dificuldades na aprendizagem, dentre outras classificações da Secretaria da Educação. Realizava também avaliação pedagógica, acompanhava e orientava, quando necessário, o trabalho de professores nas salas regulares. Havia a necessidade de elaborar, juntamente com as professoras de sala de recursos, da sala regular e com os coordenadores das escolas, algumas propostas pedagógicas para serem implementadas em suas intervenções com os alunos que precisavam ser atendidos em suas necessidades de adequação; na acessibilidade, no currículo e na postura dos professores, implicando estratégias pedagógicas que propiciassem a inclusão e a aprendizagem para todos.

Compreendia que seria possível atuar com todos os alunos, independentemente de suas condições biológicas e sociais e de suas dificuldades. Contudo, precisava conhecer suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, atentando para o tipo de apoio pedagógico de que necessitavam para realizar as atividades, a fim de realizar um trabalho colaborativo que oportunizasse aos alunos a apropriação da escrita.

Assim, surgiram mais inquietações a respeito dos alunos que apresentavam dificuldades em relação à apropriação da escrita, de modo que emergiram questionamentos, como: O que ocorria com esses alunos? O que dificultava suas aprendizagens? Como enfrentar situações dessa natureza, buscando estratégias para facilitar a apropriação da escrita a todos, independentemente de suas condições e conhecimentos apresentados? Como se sentiam esses alunos que não tinham acesso aos conhecimentos escolarizados? Quais experiências e concepções em relação à escrita apresentavam?

Essas questões foram sendo lapidadas, delineadas e, aos poucos, foi sendo elaborado e desenhado o projeto de pesquisa. A realização da pesquisa fez-se necessária, para que pudéssemos ampliar e aprofundar os conhecimentos, investigar e compreender melhor as questões levantadas, culminando no objeto de estudo da investigação: as dificuldades na apropriação da escrita em se tratando de alunos matriculados na sala regular do Ensino Fundamental II que frequentavam a sala de recursos.

A pesquisa foi realizada no município já citado, onde atuei como professora, tendo em vista sua política educacional que previa a matrícula e a permanência dos alunos com

Necessidades Educacionais Especiais - NEE⁵ nas salas regulares e disponibilizava o atendimento em sala de recursos, para auxílio em suas necessidades.

O objetivo geral da pesquisa foi acompanhar, em momentos de produções textuais, dois alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagens, que recebiam apoio pedagógico em sala de recursos.

Os objetivos específicos foram: a) identificar suas dificuldades e possibilidades quanto à apropriação da escrita; b) analisar as produções textuais obtidas com a intervenção da pesquisadora, no decorrer dos encontros; c) buscar indícios de como esses alunos concebiam o uso da escrita, nas diferentes práticas sociais.

Teoricamente, a pesquisa busca sustentar-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural e sua compreensão sobre o papel da mediação simbólica, no processo de constituição humana. Com base em Luria (1988); Vigotski (1988, 1995, 2001, 2008); Góes (1993); Padilha (1994, 1997); Geraldi (2003); Miller (2003); Smolka (2003); Mortatti (2004), Mello (2006); (Arena 2008), a escrita é discutida como um dos aspectos de inserção das pessoas no mundo cultural.

Apresentamos, a seguir, a organização e o desdobramento do trabalho, mediante as discussões dos autores estudados, juntamente com as análises dos dados coletados durante a realização da pesquisa.

No capítulo I, esboçamos uma discussão teórica sobre o processo de humanização e mediação entre as pessoas, abordando a constituição do homem como ser social, que, por intermédio de seu contato com os objetos materiais criados por ele e pelo contato com a cultura humana e sua ação, insere-se na cultura.

A escrita é discutida como forma de linguagem e ponto de partida para que se estabeleçam as relações inter e intrapessoais, como meio fundamental para as pessoas se comunicarem, agirem no mundo, transformarem-se e transformarem o meio circundante. Nesse importante processo, torna possível a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

No capítulo 2, explicitamos o estado da arte de pesquisas realizadas, tendo com foco crianças classificadas, pela escola, como aquelas que não aprendiam e eram encaminhadas para a classe especial. Efetuamos também discussões oriundas de pressupostos teóricos que enfatizam as dificuldades de muitos alunos em apropriar-se da escrita, nas escolas públicas

⁵ O conceito de NEE passa por modificações a partir de estudos, no campo educacional, na defesa dos direitos humanos e após a Declaração de Salamanca-1994, sendo amplamente disseminado. Desse modo, houve mudanças nas práticas pedagógicas e na gestão, estruturando o ensino regular e especial na “[...] interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para atender as diferenças” (BRASIL, 2008, p. 14-15).

brasileiras, tratando igualmente das questões prático-pedagógicas. Essas dificuldades são complicadores para os avanços dos alunos na aprendizagem, os quais são vistos e interpretados pela instituição como incapazes de aprender, mesmo frequentando a escola e, assim, produzindo-se o fracasso escolar, de maneira que sua exclusão do sistema educacional se torna inevitável.

No capítulo 3, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando os sujeitos selecionados, os instrumentos e as etapas das coletas de dados feitas durante o ano letivo de 2009. Indicamos, ainda, as formas de análise e as discussões acerca dos dados extraídos dos documentos escolares, das entrevistas e das produções textuais desses sujeitos.

No capítulo 4, explicitamos as análises dos dados oriundos dos documentos, tais como: as anamneses, as adequações curriculares individuais⁶ os relatórios de sala regular e de sala de recursos, as entrevistas e as produções textuais de Antônio e de Alice⁷. Tais análises e as discussões dos dados se fazem à luz dos referenciais teóricos que abordam a apropriação da escrita.

Ao final, arrolamos as considerações finais, enfatizando discussões oriundas dos dados da trajetória de escolarização de Antônio e Alice, com ênfase em suas concepções e nas concepções da escola sobre a escrita. Apontamos as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos como pela escola, na apropriação desse conhecimento. Em contrapartida, ressaltamos as possibilidades de aprendizagem materializadas em suas produções textuais, como os resultados dos dados examinados a partir das discussões de autores que retratam as questões político-educacionais, que culminam em reflexões sobre as dificuldades na apropriação da escrita, implicando a produção do fracasso escolar e contribuindo para a exclusão dos alunos do sistema escolar. Mesmo que brevemente, alinhavamos também algumas considerações sobre as possibilidades da inclusão escolar desses alunos.

Apresentamos, em apêndice, o roteiro das entrevistas realizadas e, em anexos, os termos de consentimento para autorização da pesquisa, direcionados à Secretaria da Educação e aos pais dos participantes da pesquisa, como também os anexos referentes às histórias em quadrinhos e às produções textuais de Antônio e de Alice, realizadas nos quatro encontros, no decorrer do ano letivo de 2009.

⁶ Adequação curricular individual é um documento elaborado para adequar o currículo da série às necessidades e possibilidades de aprendizagens de cada aluno com NEE, para que seja possível lidar com suas especificidades, considerando os conhecimentos de cada um, em sala regular. Para maior aprofundamento no assunto, ler Oliveira (2008).

⁷ Para preservar a identidade dos alunos, foram empregados nomes fictícios: *Antônio e Alice*.

2 OS PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E MEDIAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA

Apresentamos, neste capítulo, uma discussão teórica sobre o processo de humanização e mediação entre as pessoas, abordando a constituição do homem como ser social, que, por intermédio de seu contato com os objetos materiais criados por ele e pelo contato com a cultura humana e sua ação, insere-se na cultura.

A escrita é discutida como forma de linguagem e ponto de partida para que estabeleça as relações inter e intrapessoais, como meio fundamental para as pessoas se comunicarem, agirem no mundo, transformarem-se e transformarem o meio circundante. Nesse importante processo, torna possível a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O processo de humanização ocorre com a inserção da criança no mundo cultural, desde seu nascimento, estendendo-se por todo o percurso de seu desenvolvimento. Consideramos como referência para esta discussão os autores Vigotski (1994, 2001); Leontiev (1978, 1991); Luria (1991); Pino (2005); dentre outros, que, embasados nos pressupostos teóricos de Marx, destacam que o processo de humanização se dá por meio do contato contínuo da criança com os objetos culturais, os quais mantêm, em sua essência, a história de produção do trabalho humano. Dessa forma, antes do contato da criança com os objetos, estes foram significados pelos adultos, necessitando da mediação direta e indireta das pessoas de seu convívio – no primeiro momento, as mais próximas, como seus pais, ampliando-se depois para outras, para que se efetive a significação e o permanente processo de transformação que se configura na humanização.

De acordo com Leontiev (1978), o homem pode ser concebido como um ser em constante transformação: não nasce humano, torna-se humano. Suas necessidades e possibilidades de criação, no decorrer de toda sua trajetória de vida ativa, estão permeadas por suas atividades histórico-sociais, impulsionando-o a produzir novos objetos e, conseqüentemente, possibilitando a sua transformação e a transformação do meio em que vive.

Conforme as palavras do autor, há diferenças no processo de aprendizagem do ser humano, se comparado à aprendizagem do animal. Desde seu nascimento, o homem cria aptidões novas, funções psíquicas novas e, assim, se diferencia do animal, que, ao contrário, tem seu desenvolvimento submetido às leis biológicas, imperando em sua existência as leis da hereditariedade; estes aprendem para se adaptar ao meio em que vivem. Em contrapartida, o desenvolvimento do homem é interligado às leis históricas e sociais, permitindo-lhe que

transcenda o aparato biológico. A capacidade de criar, de assimilar o novo e de entrar em contato com o social propicia a mudança de comportamento do homem, levando-o a pensar e agir de forma humana, favorecendo seu constante aprendizado. Isso advém da possibilidade de utilizar as ilimitadas capacidades do cérebro, o que faz do homem um ser social, por manter contato com a cultura humana (LEONTIEV, 1978, p. 270).

De acordo com Vigotski (2001), a criança possui e desenvolve suas máximas capacidades intelectuais, por meio da imitação e da aprendizagem; em colaboração com o outro, desenvolve as propriedades específicas da consciência, assim eleva o grau das possibilidades intelectuais, fato que não ocorre com os animais. O mesmo autor pontua:

O animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem. Ele não é capaz de assimilar nada de essencialmente novo em comparação ao que já sabe. É capaz apenas de decorar através de adestramento. (VIGOTSKI, 2001, p. 330).

Essas diferenças possibilitam a ambos agirem sobre o meio de forma totalmente distintas, sendo a ação do animal automática e mecânica, enquanto o homem atribui sentido e planifica suas ações, de modo mais racional. Esse comportamento humano dá margens a modificações internas e externas constantes. Nessa dinâmica, o homem transforma o estado biológico em estado cultural, mantendo vínculo entre eles e propiciando o processo de humanização (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, vale salientar que “[...] a organização e estruturação das formas superiores da atividade psíquica realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e colaboração com o meio social circundante⁸” (VIGOTSKI, 1997, p. 214, tradução livre). Diante dessa afirmação, podemos conceber que as funções psicológicas superiores são importantes para o processo de aprendizagem e transformação do ser humano. Elas se iniciam e são solidificadas no embate das relações sociais que acontecem no contato com as diferentes maneiras de agir, de pensar e de produção material e científica do homem.

⁸ “[...] la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante”.

[...] as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar. (VIGOTSKI, 2001, p. 326).

Estendendo a discussão a respeito das funções psicológicas superiores, é oportuno explicitar suas origens – as primárias, na filogênese, e as secundárias, na ontogênese⁹ – e destacar que, por meio das atividades, desde os primeiros contatos com o mundo material e humanizado, a criança inicia a mudança do seu estado de natureza para o estado cultural, saindo do plano biológico, das suas necessidades básicas de ser humano e operando os objetos criados e significados pela ação do homem. Desse modo, a criança entra em contato com a natureza, age sobre ela e a transforma, dando ao biológico uma dimensão simbólica. O mais importante é que há a possibilidade de estabelecer relações entre ambas as funções, as biológicas e as culturais, pois é necessário partir de uma para ocorrer o desenvolvimento de outra (PINO, 2005).

Ainda com base nas palavras de Pino (2005), a criança por si só não consegue acessar a cultura sem a mediação do outro, o qual é detentor dos significados, uma vez que os objetos e o mundo humanizado representam sua atividade produtiva, ao longo da história da humanidade. A apropriação da linguagem coopera para a compreensão do mundo simbólico e para a produção de novas formas de linguagens, nas diferentes situações dialógicas e no enfrentamento das situações diversas do convívio com outros. Assim, a mediação simbólica faculta à criança operar os objetos, significá-los, utilizá-los e manter relações com o mundo cultural a sua volta, com mais autonomia. Essas atividades humanas e a constante significação do meio circundante colaboram para o redirecionamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se efetivam com a realização de atividades mais intelectualizadas.

A produção da linguagem promove a transformação da consciência e do pensamento dos envolvidos nas relações discursivas, no âmbito de suas ações sociais (LEONTIEV, 1978, p. 87). Nesse sentido, a comunicação permeia as relações humanas e influencia no processo de mediação com as pessoas de seu círculo de contato. O conjunto de experiências vivenciadas pelas crianças é expandido e constantemente internalizado e elaborado, de

⁹ A filogênese refere-se ao substrato biológico do ser humano, cujas características só poderão ser passadas através da história da hereditariedade; já a ontogênese está ligada ao substrato social, o qual está relacionado com as produções e as ações sociais do homem, no meio em que vive (VIGOTSKI, 1997; 2003).

maneira que favorece a organização e a regulação do pensamento, sendo sintetizadas e externalizadas nas diferentes formas de linguagem.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que as rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais aos pensamentos da criança. (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

A linguagem funciona como meio de direcionar a ação das pessoas do discurso; assim, é possível haver um modo de significar as ações discursivas e sociais entre os diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, a internalização dessas ações se converte em mudanças que acontecem no bojo das relações pessoais, fortalecendo-se à medida que se intensifica a ação discursiva, no processo dinâmico das trocas que são impulsionadas pelo e no contato com as vivências.

[...] só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou a vida vegetal para a animal. (LURIA, 1991, p. 83).

Nesse sentido, necessitamos do outro para que se constituam as situações dialógicas e ocorra o processo de mudança interna em cada sujeito do discurso, a fim de que se faça a transformação do concreto para o simbólico, na criança, que dirige sua ação concreta rumo à ação racional, possível com a colaboração do outro para o direcionamento dessas ações. Assim, precisamos de um motivo ou da resolução de um problema para que, no encontro dos diferentes pontos de vistas, a ação discursiva se efetive. A partir da necessidade de comunicação, legitimamos o processo de humanização concretizado no bojo das experiências humanas e no contato direto e indireto entre as pessoas.

A apropriação do conhecimento representa um aspecto importante para o curso da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, uma vez que, em mediação com outros, apropria-se dos objetos da cultura humana, da linguagem e dos conceitos. “A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles” (LEONTIEV, 1991, p. 64). Com base nessa apropriação, ela expande seu relacionamento com as pessoas a sua volta, significando suas ações como ser humano.

Para que se dê o aprendizado na criança, faz-se necessária a mediação simbólica, que se torna possível com a entrada da criança no mundo cultural, através do contato, do manuseio e do uso dos objetos culturais, sendo significado e mediado segundo as suas necessidades e por meio da ação e da intervenção dialógica de uma ou mais pessoas mais experientes. À medida que ocorre a aprendizagem, há a possibilidade do desenvolvimento e do refinamento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (1994), desde os primeiros contatos com a cultura humana e com a mediação do outro, as crianças agem no mundo e, pelo convívio com os outros, sofrem influências do entorno, sendo que essas influências favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento. Cada pessoa mantém um tipo de relacionamento, durante seu percurso de vida, sofrendo uma determinada influência do seu entorno; por isso, o que define e difere essa influência são as situações diversas vivenciadas e a maneira como cada pessoa sente e enfrenta tais situações cotidianas, considerando as particularidades inerentes a cada pessoa.

Desse modo, o relacionamento com as pessoas mais experientes propicia às crianças o contato com a forma final ou ideal¹⁰, apresentada pelo autor como uma referência que interfere positiva ou negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, dependendo certamente do tipo de relações mantidas entre o adulto e a criança, de como as pessoas se dirigem e se expressam em relação a ela, se ajudam em sua inserção e compreensão gradual do mundo dos adultos e se permitem o contato com a forma final ou ideal. Assim, à medida que ocorre o contato positivo e as intervenções do adulto, em relação à criança, asseguram a transformação de seus conhecimentos, concretiza-se a aprendizagem, favorecendo mudanças internas na criança e no seu entorno.

Para Vigotski (1995, 2008), a aprendizagem da criança se inicia muito antes do seu ingresso na escolarização formal e todo o conhecimento anterior deve ser resgatado e considerado como elo para que, ao longo da escolarização, seja atrelado a novos conhecimentos. Atentemos para a citação seguinte:

¹⁰ De acordo com Vigotski (1994), o termo *forma final ou ideal* concerne ao modelo apresentado para a criança, que se dá por meio das relações assimétricas e qualificadas, estabelecidas entre esta e as pessoas mais experientes do seu entorno. Por intermédio das mais diversas situações e da necessidade de comunicação, ocorridas desde seu nascimento, a criança entra em contato com a forma final ou ideal. Assim, supõe-se que, no final do período de desenvolvimento, a criança seja conduzida a alcançar a forma final ou ideal de desenvolvimento.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1988, p.115).

Segundo o autor, a aprendizagem propicia o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a linguagem representa a força motriz que possibilita a mediação do outro, que continuamente significa essa linguagem e a ação da criança, pelo uso dos objetos. A intervenção do outro mais experiente aciona o processo de compreensão do mundo simbólico, possibilitando a criação de novos símbolos, com a apropriação da linguagem e com a formação dos conceitos. Dessa maneira, a apropriação dos conhecimentos ocorre por meio da mediação simbólica e das relações humanas (PINO, 2005).

De acordo com Vigotski (2001), a convivência e o contato com os conceitos espontâneos estão associados às funções psicológicas inferiores, ligadas ao aparato biológico, pelo qual a criança percorre o caminho do conhecido ao desconhecido, o caminho do empírico para o abstrato, pois estes fazem parte da necessidade biológica, das estratégias de convívio e dos primeiros contatos com o mundo da cultura, mediados através da linguagem.

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se de objetos vivos reais. E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele. A gestação de um conceito científico, ao contrário, não começa pelo choque imediato com os objetos, mas com a relação mediata com os objetos. Se lá a criança caminha do objeto para o conceito, aqui é forçada constantemente a fazer o caminho inverso do conceito para o objeto. (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

Nesse sentido, os conceitos espontâneos surgem desde a mais tenra idade da criança, efetivando-se com sua inserção no mundo da cultura e por sua necessidade de interação com os objetos e com as pessoas a sua volta. Por isso, a possibilidade de convívio com as diversas produções do ser humano, inicialmente, acontece pela necessidade de nomear e, posteriormente, de significar as coisas.

As significações são engendradas pela ação do outro mais experiente, que assume um papel de extrema importância para o processo de apropriação dos conceitos científicos pela criança. Por meio da linguagem e em contato com os objetos e com as pessoas de seu entorno,

apropria-se dos conhecimentos, identificando, categorizando, elaborando e significando tudo o que existe ao seu redor. No decorrer de suas ações, no mundo humanizado, ocorre o distanciamento dos objetos, há um pensar por meio dos conceitos e não pelo próprio objeto.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOSTKI, 2001, p. 170).

Por intermédio da linguagem e da ação sistematizada do outro, os conceitos espontâneos são transformados em científicos, em situação formalizada na escola. A criança passa a enfrentar e a solucionar os problemas por meio de conceitos, situações necessárias para esse processo, porque convergem para uma ação pautada nos diferentes objetos existentes, com foco na abstração e no distanciamento do objeto, na generalização e na categorização decorrentes da particularidade do objeto.

O processo de transformação de um conceito em outro proporciona mudanças inter e intrapsíquicas, as quais representam um modo mais intelectualizado de planejar as ações, de agir e de refletir acerca das situações enfrentadas, de acordo com a necessidade e o círculo de convivência de cada um. Dessa forma, a linguagem permeada por signos se constitui enquanto base fundamental para a formação dos conceitos, e se define à medida que há a necessidade de se estabelecerem as relações humanas (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, parte-se do conceito espontâneo para se obter o conceito científico, porém ambos permanecem interligados, sendo aos poucos ampliados e modificados por meio de ações mais intelectualizadas, havendo o refinamento do pensamento sobre esses objetos.

Em se tratando da apropriação da escrita, o objeto de estudo da pesquisa, Luria (1988) enfatiza que

[...] podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré – história” individual a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (LURIA, 1988, p. 144).

Essa passagem nos evidencia aspectos significativos, no que tange à trajetória da criança, em sua apropriação da escrita, de sorte que é possível compreender que, ao ingressar na escolarização formal, esta traz os conhecimentos constituídos por meio de suas experiências, pelo contato com os diferentes gêneros textuais e com o mundo humanizado. Conforme já foi discutido, anteriormente, a criança elabora e transforma esses conhecimentos.

Os conceitos espontâneos e científicos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

Entretanto, com base nas proposições teóricas do autor e de outros, tais como Patto (1990, 1997); Padilha (1994, 1997); Vigotski (1995); Moysés (2001); Smolka (2003); Mello (2006a); Siqueira (2008), as práticas pedagógicas, no âmbito de sala de aula, muitas vezes não correspondem às necessidades de muitos alunos, acabando por ocorrer um desencontro entre os conceitos espontâneos que os alunos apresentam, principalmente aqueles que exibem algumas dificuldades, dos novos conceitos que a escola tem a função de propiciar a todos os alunos. Assim, não promovem a aprendizagem necessária, no decorrer do processo de escolarização formal.

Os conhecimentos anteriores dos alunos, não raro, são pouco valorizados e/ou não são interpretados pela escola como ponto de partida que favoreça a apropriação de outros conhecimentos. Esse cenário educacional acaba por contribuir pouco com os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, ainda, acarreta consequências negativas para os alunos, nas séries posteriores, observando-se uma espécie de divisor de águas: um mundo anterior ao da escola e o outro com experiências opostas.

Em se tratando das atividades relacionadas à escrita, estas em geral não ajudam no resgate do mundo anterior ao da escola, havendo pouca ou nenhuma articulação entre esses “mundos”. No entanto, é importante que haja o resgate e o despertar da curiosidade e da criatividade do aluno, com vistas à criação da necessidade do registro e o fluir das ideias, através do desenho, da pintura e de um texto escrito, conduzindo à apropriação desse conhecimento.

Considerando a complexidade da linguagem e da escrita, devemos levar em conta que um aluno, em constante interação com outros e no processo de escolarização formal, ao se apropriar da escrita, transforma-se como pessoa. Disso decorre a necessidade de reflexão, de interpretação e significação, por parte da escola, no que se refere a cada palavra oralizada e

escrita pelo aluno, podendo ser valorizada e entendida pelos professores como uma das chaves que poderá abrir portas para sua vida em sociedade, promovendo mudanças de comportamento e de atitudes, possibilitando maior autonomia de pensamento e a demarcação de posições, em suas relações sociais.

3 O FRACASSO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Neste capítulo, explicitamos o estado da arte de pesquisas realizadas, com o foco nas crianças classificadas pela escola como aquelas que não aprendem, sendo encaminhadas para a classe especial. Apresentamos, também, discussões oriundas de pressupostos teóricos que enfatizam as dificuldades de muitos alunos em se apropriar da escrita, nas escolas públicas brasileiras, tratando igualmente das questões prático-pedagógicas. Essas dificuldades são complicadores para os avanços dos alunos na aprendizagem, de modo que são vistos e interpretados pela escola como incapazes de aprender, mesmo frequentando a escola; assim se produz o fracasso escolar e a exclusão desses estudantes do sistema educacional torna-se inevitável.

Considerando a importância e o valor social da escrita, na sociedade contemporânea, a escola tem como meta de ensino priorizar o conhecimento para todos os que frequentam a escolarização formal, tendo em vista suas dificuldades e possibilidades de aprendizagem. Desse modo, é comum os pais e/ou responsáveis por esses alunos demonstrarem expectativas em relação ao desempenho, especificamente no seu ingresso na escola. Esperam que, nos anos iniciais da escolarização formal, ocorra a apropriação da escrita, compreendida como um conhecimento prioritário que abrirá novas possibilidades de apropriação de outros conhecimentos.

Nesse sentido, as pesquisas de Correa (1990); Góes (1993); Patto (1990, 1997); Padilha (1994, 1997); Moysés (2001); Smolka (2003); Mello (2003, 2006a, 2006b); Arena (2008); Siqueira (2008) trazem contribuições a respeito das discussões e das buscas de soluções para as questões do ensino, nas escolas públicas brasileiras, em específico nos anos iniciais da escolarização formal.

Apesar das pesquisas realizadas no campo acadêmico, no que se refere à aprendizagem de TODOS, como também das determinações legais, tais como: Brasil (1990, 1994, 2001, 2008) dentre outras, na atualidade, ainda nos deparamos com um número representativo de alunos que frequentam as escolas públicas e, mesmo assim, não se apropriam dos conhecimentos básicos que esta tem como meta propiciar a eles. Recorremos a algumas dessas investigações, que tomam como objeto de discussões o fracasso escolar.

O trabalho efetivado por Correa (1990) traz uma contribuição significativa que revela a problemática dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental, nas escolas públicas.

Realizada em uma escola especial em Campinas, SP, a autora verificou que, na maioria dos casos, os alunos encaminhados para esse estabelecimento haviam sido avaliados pela escola de origem que, tendo com base o desempenho escolar dos que estavam no início do processo de alfabetização, acabava rotulando-os e vitimizando-os pelo fracasso escolar. As consequências dessa avaliação resultaram no levantamento de suspeitas de deficiência mental, por parte da escola.

De acordo com as conclusões da autora, a escola especial foi vista pelos professores como o lugar ideal e com plenas condições para acolher a todos os alunos que fracassavam no ensino público, sendo essa a solução para as dificuldades enfrentadas por esses alunos, visto que subentendiam que poderiam recuperar os conhecimentos não apropriados na sala regular.

Correa ressalta que as avaliações realizadas no sistema regular de ensino acabavam cumprindo um papel classificatório, uma vez que enfatizavam as dificuldades e as supostas limitações de alunos, que, por inúmeros fatores, não apresentavam as mesmas condições de aprendizagem, se comparados a outros. Para a autora, o resultado da avaliação referente ao rendimento escolar desse aluno previa consequências, demonstrando que

[...] poderia levá-lo a uma reprovação, sua primeira justificativa recaía no aluno, suspeitando de problemas neurológicos e ou intelectuais, assim o problema estava sempre localizado na própria criança. As professoras são as primeiras a medicalizarem o fracasso escolar e na maioria das vezes não se dão conta deste fato. (CORREA, 1990, p. 36).

Segundo seus comentários, os alunos são caracterizados como aqueles que não aprendem, sendo marcados pelo fracasso escolar, pois o descrédito por parte dos professores interfere significativamente em suas expectativas de aprendizagem e acabam por contribuir para a exclusão escolar, mesmo sendo estes os que mais necessitam da escola. Esses estudantes não alcançam as metas esperadas para a série e, por isso, é delegado à classe especial o trabalho pedagógico que favoreça a aprendizagem. No entanto, por uma designação legal, atualmente a aprendizagem deve ocorrer na sala regular, com a implementação de um planejamento escolar que considere as necessidades e as possibilidades de aprendizagens de cada aluno.

Correa (1990) salienta que a escola, por ser, muitas vezes, cobrada a desempenhar inúmeras tarefas, assume um papel que não é de sua responsabilidade. Essa problemática decorre de uma política educacional mal planejada e mal implementada, que acaba por contribuir com o desvirtuamento do papel da escola, que, diante de situações conflituosas

externas e internas, vê-se responsável por assumir funções de outras áreas, ao invés de manter seu foco na formação teórico-acadêmica dos professores, com vistas a um ensino de qualidade para todos os alunos. Pelo contrário, o sistema educacional e a formação dos professores encontram-se fragilizados e, dessa forma, não atendem às necessidades educacionais de todos os alunos que participam da escola.

Para Correa (1990), a maioria das crianças avaliadas e identificadas com deficiência mental ou problemas de ordem emocional pela escola não apresentava queixas substanciais que justificassem a transferência para a classe especial. Em muitos casos, as queixas perpassavam pelas dificuldades em acompanhar os conteúdos propostos pela escola. Os alunos passavam pela avaliação realizada por profissionais da Educação e da Psicologia que atuavam na escola especial e retornavam à escola de origem. No retorno à escola, não eram bem recebidos pelos professores e pela equipe escolar, pois pareciam preferir que as hipóteses de deficiência ou de problemas emocionais se confirmassem, para que também se comprovassem as causas do fracasso escolar, representando para a escola um certo alívio.

Seguindo essa discussão, Padilha (1994) faz o estudo do encaminhamento de crianças às classes especiais, que, mediante desastrosas experiências escolares, ficaram marcadas pelo fracasso escolar, acarretando consequências negativas para a aprendizagem. A autora analisou os documentos elaborados pela escola referentes às avaliações, os encaminhamentos para a classe especial e os discursos dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Percorreu um longo caminho em sua pesquisa, no sentido de apresentar e discutir as práticas pedagógicas implementadas na sala regular e as avaliações que classificavam os alunos como aqueles que tinham algum “problema”. A autora destaca aspectos significativos que contribuíam para a exclusão dos alunos da sala regular, salientando:

As características interpretadas como distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são considerados como problemas unicamente do indivíduo. Os desvios estão nele. Tal concepção está marcada tanto na prática pedagógica em sala de aula (por exemplo, nas classificações de alunos, em “bons”, “médios”, e “fracos”), como na legislação que estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, na área de deficiência mental [...]. (PADILHA, 1994, p. 1).

A autora propôs planejamentos pedagógicos e acompanhou a aprendizagem de José, com vistas às práticas de leitura e de escrita no ensino público estadual da região de

Campinas. Observou e interveio nas práticas pedagógicas da sala regular, juntamente com a professora da sala, dando ênfase não somente as dificuldades, mas às possibilidades do aluno, que fora visto pela escola como um “caso de risco”, ou “deficiente virtual”, por ser multirrepetente da 2ª série, marcado como aquele que não aprendia na escola, sendo um candidato a frequentar a classe especial.

Fez também observações na classe especial, examinando as propostas pedagógicas, a fim de investigar se propiciavam a aprendizagem para todos, como previa a escola, ao encaminhar alunos para esse serviço.

Destaca que, antes de os alunos chegarem à classe especial, passavam por uma avaliação sobre o rendimento escolar, que, do seu ponto de vista, representava uma forma de o professor classificar e encaminhar os alunos com baixo rendimento escolar aos serviços especializados, como a classe especial, a qual era vista como o local mais apropriado para esses alunos e que favoreceria a aprendizagem, de acordo com suas dificuldades e supostas patologias. Como explicita a autora, não é bem isso que acabava ocorrendo, uma vez que

[...] pesquisas revelam que as chamadas classes especiais tem sido ocupadas pelas crianças pobres, atestando assim mais uma posição defendida pelo mito da carência cultural, ou seja, a de que o fracasso escolar dá-se porque as crianças são pouco estimuladas, os pais falam “mal”, a pobreza compromete a inteligência...Por outro lado, vários estudos apontam a emergência do fracasso escolar nas relações inter-escolares, enquanto estreitamente vinculados a determinantes sócio políticos e econômicos. (PADILHA, 1994, p. 5).

A experiência da autora nos remete a refletir sobre a lógica da escola, que perpassa pela visão do ensino para aqueles que apresentam mais “condições” para a apropriação dos conhecimentos. Os estudantes considerados em desvantagens em relação à sala de aula são, na maioria dos casos, os que mais necessitam de atenção e de uma intervenção pedagógica que revele as suas possibilidades e garanta a sua aprendizagem. Podemos observar, em seu comentário:

Na verdade, em muitos casos, o atraso, se é que existe, está ligado às condições de inserção cultural da criança. Esta, quando excluída de um contexto de relações sociais que propicie seu desenvolvimento, tem seus aspectos negativos aumentados por negligência pedagógica. (PADILHA, 1994, p. 54).

Todavia, é comum a escola preconizar um ensino frequentemente pautado em práticas pedagógicas homogêneas, que não abrem espaços para processos dialógicos capazes de permitir o desvelamento das experiências e as trocas de saberes de cada aluno, em sala de aula. Os alunos dizem pouco daquilo que desejam e sabem. Não são ouvidos, nem compreendidos em suas peculiaridades, sobretudo nos casos em que não seguem o padrão (imposto pelo sistema educacional) dos demais alunos da sala. Assim, esses alunos são ludibriados em relação ao acesso aos conhecimentos, que ficam cada vez mais distantes de suas realidades, configurando-se nos processos de exclusão do sistema educacional.

Padilha (1994) acompanhou a trajetória escolar de José e conheceu suas marcas, seus traumas e suas dificuldades, que haviam culminado na diminuição de suas expectativas com respeito ao avanço nos conhecimentos previstos pela série que frequentava. Desse modo, realizou intervenções pedagógicas em parceria com a professora da sala regular, referenciando-se na concepção vigotskiana de aprendizagem e de desenvolvimento, tendo como base fundamental a teoria histórico-cultural.

Ao estabelecer a relação do sujeito com o objeto, no caso de José, com a leitura e a escrita, foi possível perceber que havia caminhos possíveis para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, disponibilizando situações que favorecessem o envolvimento e despertassem o interesse do aluno pelas atividades e, assim, ele se mostrasse como um aluno que, apesar de suas dificuldades, possuía também habilidades. Por meio da mediação simbólica oriunda das intervenções pontuais, por parte da professora, da pesquisadora e dos colegas da sala, à medida que havia necessidade, despontavam-se continuamente as transformações no modo de pensar, de agir, de elaborar as ideias e de registrá-las em forma de textos.

A escrita ilegível dos anos anteriores vai ficando cada vez mais legível para o outro e revela o esforço para explicitar idéias. Problemas de coerência, coesão, clareza das idéias, pontuação, ortografia... vão aos poucos diminuindo, e sua escritura vai ficando mais fluente. Nota-se a elaboração pessoal a partir do discurso dos outros (autores, colegas, professores). Percebe-se a “co-autoria” mas, mesmo com muitos problemas para resolver, que ainda marcam uma distância dos requisitos para a terceira série, José continuava avançando. (PADILHA, 1994, p. 91-92).

Essas situações que José foi, aos poucos, vivenciando propiciaram a criação da necessidade e das finalidades para a leitura e a escrita, considerando o outro como um leitor e colaborador, sendo exigida a compreensão do seu dizer, por meio de um texto escrito. Essa

concepção de aprendizagem, leitura e produção textual de José é contrária àquela descrita em seus relatórios e em seus cadernos, como salienta a autora.

[...] as palavras sem sentido da cartilha, as cópias pouco significativas, os exercícios de completar e todo o arsenal que compôs o cenário de mediadores de sua aprendizagem em nada contribuíram para que elaborasse os conhecimentos esperados; pelo contrário, serviram para que fossem se configurando “problemas de aprendizagem”, “deficiências”, sucessivas reprovações e consequentemente o fracasso escolar. (PADILHA, 1994, p. 95).

Esse cenário foi sendo paulatinamente modificado, por meio das intervenções pedagógicas em sala de aula, comprovando que José poderia avançar em seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita. No final do ano letivo, o encaminhamento para a classe especial não foi efetivado. E José permaneceu na sala regular.

Com base nas discussões de Correa (1990) e Padilha (1994), faz sentido programar propostas pedagógicas mais elaboradas, priorizando processos dialógicos que permitam o desvelamento das experiências e das trocas de saberes de cada aluno, em sala de aula, e sobretudo aqueles que, durante anos, não tiveram a oportunidade de acessar os conhecimentos científicos comentados por Vigotski (2001), previstos para a série que frequentam, por conta das suposições de suas incapacidades intelectuais.

É comum observar que a escola estabelece metas simples, com conteúdos superficiais para os alunos que, em seu julgamento, não são capazes de aprender, implicando a falta de aprofundamento e de vivências de situações de aprendizagens mais abrangentes e significativas para tais estudantes. Essa lógica de ensino nos parece confirmar que a escola mantém, em seu interior, os alunos que “mais sabem” e aos poucos, exclui os que “pouco sabem”, de sorte que acaba sendo contraditória em suas práticas pedagógicas diárias, pois os alunos que mais necessitam da escola acabam ficando à margem do processo de aprendizagem e, por conta das situações fragilizadas de ensino, no decorrer da escolarização, são conduzidos a um processo lento e contínuo, porém decisivo de exclusão escolar.

As consequências desse ensino refletem nas baixas expectativas de alguns alunos em se apropriarem da escrita, contribuindo para o sentimento e a crença de que esse conhecimento é inatingível para eles, porém o que lhes faltam são vivências e situações de interlocuções que lhes possibilitem acessar os conhecimentos, para que possam dar continuidade em séries posteriores.

De acordo com Vigotski (2001), é comum, no início da escolarização formal, os alunos enfrentarem dificuldades para se apropriarem da escrita, uma vez que esta se configura como uma linguagem pensada e não pronunciada. Não escrevemos do modo como falamos: necessitamos significar e internalizar as experiências para sintetizá-las como conhecimentos e, nesse processo dinâmico, inter e intrapsíquico, torna-se possível materializar em forma de escrita. Assim, é necessário que se desenvolva o conhecimento abstrato para se internalizar essa nova forma de linguagem, sendo este importante e parte integrante nesse processo.

Para o mesmo autor, nas *Obras Escogidas III* (1995), o domínio da linguagem escrita para a criança representa o domínio de um sistema de signos simbólicos muito complexos, que convencionalmente representam sons e palavras da linguagem oral. Por essa peculiaridade, no início do processo de apropriação desse conhecimento, esse sistema de linguagem representa um simbolismo de segunda ordem, que aos poucos se transforma em um simbolismo de primeira ordem tal qual ocorre com a linguagem falada, que, por sua vez, é formada por signos, objetos e relações reais. Assim, a linguagem escrita, num primeiro momento, não corresponde à realidade objetiva, porque é materializada por meio de signos arbitrários.

Nesse sentido, a passagem do simbolismo de primeira para a segunda ordem representa um grande desafio para o ensino que objetiva a apropriação da escrita, principalmente nos casos de alunos identificados com alguma dificuldade na apropriação desse conhecimento.

Fazenda (1991) comenta que as dificuldades em relação à escrita são resultados de práticas educacionais que, na maioria das vezes, não priorizam as manifestações de linguagens e as trocas de conhecimentos dos alunos em sala de aula. Ressalta a necessidade de mudanças no ensino da escrita, de modo que os professores estimulem o interesse e a compreensão dos alunos, quanto ao que desejam escrever. Enfatiza que a escola pública, normalmente, prefere o silêncio dos alunos, não possibilitando as situações discursivas, em sala de aula, o que acarreta dificuldade na criação da necessidade de escrita para a comunicação com o outro, tornando a tarefa de escrever uma das mais difíceis de ser realizada pelos estudantes. Complementando essas questões, Vigotski (2001) destaca que

[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

Nessa perspectiva, a escrita representa uma atividade propulsora do desenvolvimento mental e deve ser prioridade nas práticas pedagógicas, desde o momento em que os alunos ingressam na escolarização formal, possibilitando que todos se apropriem desse conhecimento. Entretanto, não é o que acontece com muitos alunos, visto que o contato com esse conhecimento ocorre de forma restrita e pouco favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os alunos são expostos a poucas experiências em que há a necessidade de dizer algo através da escrita. Em decorrência disso, começam a despontar as veladas e contínuas formas de resistências às atividades escolares, refletindo nas dificuldades da escola em lidar com esses alunos. Há dificuldades em oferecer um ensino que promova a inclusão de todos os alunos, contribuindo para o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos, ao longo da história da humanidade.

Smolka (2003) realizou uma pesquisa com crianças no início do processo de apropriação da escrita; pautando-se nas diferentes formas de escrita e de interpretações das crianças, suscitou questionamentos relevantes no que concerne às condições de leitura e de escrita às quais estavam submetidas. Explicitou preocupação com alunos que se encontravam à margem do processo de escolarização e não aprenderam a ler e a escrever, mesmo frequentando a escola. Procurou compreender os motivos que os distanciava da aprendizagem da escrita, conferindo importância à circunstância de conseguirem esse conhecimento, porque

[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. (SMOLKA, 2003, p. 57).

Segundo Luria (1988), em geral, as escolas oferecem amplas oportunidades para as crianças visualizarem e registrarem os símbolos, desconsiderando o processo pelo qual a criança passa, até chegar à escrita simbólica. As práticas pedagógicas não abarcam a complexidade da escrita, nem facultam as mudanças pessoais e sociais que o domínio desse conhecimento pode provocar nos alunos. Assim, é reservado pouco tempo nas aulas para a reflexão, para o aprofundamento e para as minúcias em relação à escrita, sendo que esses aspectos deveriam ser levados em conta para se coadunarem com a função para a qual foi criada.

O conhecimento da escrita, em geral, é tratado inicialmente com o foco no aspecto motor, na memorização e no registro de letras e de sílabas e, após o domínio dessas partículas da escrita, os alunos são orientados a escrever palavras e orações.

A diferença do ensino da linguagem oral, na qual se integra a criança por si só, o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido ao qual se converte em algo independente, em algo que se basta em si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior¹¹. (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução livre).

De acordo com Mello (2006a), os objetivos voltados para a escrita são superficiais e contradizem as expectativas dos alunos em relação a esse conhecimento, pois estes são submetidos a atividades que priorizam os aspectos gráficos e motores. Tais atividades são repetitivas e se tornam cansativas, mais causam exaustão e contribuem para a exclusão que promovem a apropriação significativa desse conhecimento.

Foucambert (1994) destaca a importância das trocas e do encontro dos saberes entre os alunos, para o que a escola deve valorizar todo o percurso desses conhecimentos até o ingresso na escola. Salienta o autor:

Para ajudar alguém a desenvolver um saber, o primeiro passo é dirigir-se a essa pessoa como se ela fosse detentora desse saber. Quando o meio ajusta suas demandas ao estado de ignorância de alguém, torna-se impossível, porque é inútil, qualquer desenvolvimento de novos saberes. As possibilidades de aprendizado residem exatamente na defasagem entre a necessidade e o saber cultural. (FOUCAMBERT, 1994, p. 20).

Dessa forma, os saberes de cada aluno devem ser revelados, a fim de propiciar as mudanças nos conhecimentos em face da necessidade de cada aluno, considerando-o como sujeito histórico e imerso numa cultura. São aspectos significativos, para o processo de aprendizagem, porém não é o que comumente ocorre, assim como explicitam os dados de avaliação da aprendizagem de alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II realizado pelo Ministério da Educação (MEC), desde 2007, para obter o índice do ensino básico – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹²). Os dados do IDEB demonstram,

¹¹ La diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, en la cual se integra el niño por si sólo, la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a si mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plan posterior¹¹. (VYGOTSKI, 1995, p. 183).

¹² As informações estão disponíveis em: < <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/01/entenda-o-que-e-o-ideb.jhtm> >. Acesso em: 18 nov. 2010.

por meio de avaliações anuais, que um número significativo de alunos não alcança o nível de aprendizado esperado para o Ensino Fundamental. As pesquisas de Moysés (2001) e Patto (1990, 1997) trazem contribuições importantes, enfatizando que um número representativo de alunos frequenta a escolarização formal e não se apropria dos conhecimentos escolarizados. Moysés (2001, p. 59), aponta:

O campo de pesquisas educacionais recentes, em vasta literatura, tem demonstrado, quase à exaustão, que o fracasso escolar é o resultado previsível das políticas educacionais, produzido no cotidiano da própria instituição escolar. Entretanto, as áreas da saúde, medicina, psicologia, fonoaudiologia etc. permanecem impermeáveis a esses conhecimentos, continuando a atuar como se as crianças não aprendessem em decorrência de doenças e defeitos inerentes a elas.

As explicações sobre o fracasso escolar, na maioria dos casos, centralizam-se no aluno, impedindo que as políticas educacionais estejam de fato comprometidas a resolver as questões ligadas ao ensino e a aprendizagem, implicando assim a implementação de propostas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem efetiva para todos os alunos e, prioritariamente, para os que necessitam de maior auxílio e atenção, por parte da escola.

A mesma da autora prossegue: “As crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” (MOYSÉS, 2001, p. 58). Desse modo, quando as crianças ingressam na escola, lutam constante e continuamente para serem de fato acolhidas e incluídas, nessa instituição de ensino, porém, pelos embates dos jogos de poder, das forças das vozes e das tentativas de convencimentos de que não aprendem, acabam internalizando que não conseguem aprender, de tal forma que se sentem impotentes diante das atividades propostas em sala de aula.

Em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabem por se impor. Tirar da escola uma criança que “vai bem” não é a regra, o que contraria a versão do senso comum, segundo a qual a desvalorização dos estudos pelos pobres seria a principal causa da evasão escolar. (MOYSÉS, 1997, p. 294).

Diante de todas essas situações, essas crianças só fraquejam quando percebem que, por mais que insistam em lutar pela aprendizagem, não encontram respaldo e acabam sendo excluídas desse processo. O que se observa é que buscam a todo o momento respostas para suas supostas limitações.

Por isso, muitos alunos acabam sendo vistos, tratados e consequentemente rotulados como incapazes de aprender e, em alguns casos, com suspeitas de “problemas” neurológicos ou comprometimento intelectual, por apresentarem uma aprendizagem abaixo da média e poucos avanços, na apropriação dos conhecimentos escolarizados e, em específico, na apropriação da escrita. No decorrer da escolarização formal, esses alunos vivenciam grandes entraves, desastrosas e contínuas experiências de fracassos. Em consequência, incorporam a imagem do fracasso e da incompetência intelectual e acabam internalizando que não avançarão em seus conhecimentos.

De acordo Siqueira (2008), as consequências do fracasso escolar tendem a acompanhar os alunos por longos anos, de modo que, após tantas tentativas em participar de todas as instâncias da escola, sentem-se desacreditados e estigmatizados perante as pessoas de seu círculo de convivência. Em decorrência, à medida que o tempo passa e que frequentam a escola e não são compreendidos em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, fazem projeções negativas quanto ao acesso aos conhecimentos escolarizados, que são vistos como uma meta muito distante de ser alcançada.

A persistência de opiniões baseadas em estereótipos, em justificativas que nada explicam, impermeáveis às evidências empíricas que as desautorizam, impermeáveis a tudo que a própria vida nos coloca constantemente, parece reafirmar que “crer em preconceitos é cômodo, porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores”. (HELLER 1989, apud MOYSÉS, 2001, p. 58).

Os estereótipos emergem das concepções, das atitudes e das ações presentes no ambiente escolar e nas relações humanas; esses comportamentos refletem negativamente, não raro, nos alunos, pois acabam contribuindo para a produção do fracasso escolar, marca que tende a acompanhá-los por toda a vida escolar, favorecendo o início da trajetória de exclusão escolar e do mundo letrado (PATTO, 1990, 1997).

Para Moysés (2001), o processo de exclusão dos alunos, muitas vezes apresenta-se de modo velado, um caminho que muitas vezes não tem volta, que contribui para a instalação e a manutenção dos estigmas baseados em aspectos atrelados ao padrão de aprendizagem imposto pela sociedade, recaindo sobre muitos alunos que frequentam a escola e distanciam-se deste padrão, assim interferem significativamente nas baixas expectativas acerca da apropriação da escrita.

A situação de aprendizagem, discutida acima, pode ser associada com o entorno apontado por Vigotski, (1994), já que os julgamentos advindos de outrem representam um fator que interfere significativamente nas expectativas de cada aluno, em relação às suas

possibilidades de aprendizagem, de permanência e de conclusão da escolarização formal. Essas formas de pensar e agir com relação aos alunos interferem em suas tomadas de decisões, de modo que causam comprometimento nas suas relações interpessoais, escolares e, por conseguinte, na aprendizagem, uma vez que nelas permeia o rótulo, conforme as concepções de aprendizagens de pessoas que convivem nesse ambiente.

Nesse sentido, a exclusão dos alunos dos meios culturais, do acesso e da apropriação dos conhecimentos escolarizados significa a marginalização do processo de mediação simbólica que se dá no contato com o mundo material e com os diferentes saberes históricos que as pessoas mais experientes possuem, implicando na negação do direito destes de se humanizarem.

Nessa perspectiva, vale priorizar a implementação de propostas educacionais inclusivas, que considerem os saberes dos alunos e possibilitem vez e voz a todos. Importante será pensar em aulas cooperativas que compilem diferentes atividades capazes de desvelar todas as manifestações de linguagens das crianças, resgatando o caminho para o desenvolvimento da escrita. Dessa maneira, os professores podem priorizar e mediar as diferentes possibilidades de externalizações das experiências, dos sentimentos e dos conflitos que favorecem o processo de internalização que se converte na organização do pensamento, na regulação das ações e, conseqüentemente, na apropriação dos conhecimentos (MELLO, 2003, 2006a, 2006b).

É relevante levar em conta que os alunos possuem direitos de acesso aos conhecimentos escolarizados e que o professor, em sua atuação pedagógica, precisa ser o mediador desse conhecimento, proporcionando um ensino que se aproxime das diferentes realidades e dos conhecimentos que cada um apresenta. Assim, as práticas pedagógicas devem se pautar nas possibilidades de aprendizagem de cada aluno, em como e o que pode aprender, favorecendo assim a inclusão escolar, familiar, e social, com o foco na necessidade de escrever para uso nas diferentes ações sociais desses alunos, contribuindo para o processo de apropriação desse conhecimento.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando os sujeitos selecionados, os procedimentos das coletas de dados realizados durante o ano letivo de 2009 e os recursos materiais utilizados. Apresentamos, também, as formas de análise dos dados referentes às adequações curriculares individuais, às anamneses, aos relatórios de sala regular e da sala de recursos, às entrevistas com ambos os alunos e às suas produções textuais.

4.1 O início da pesquisa

Entramos em contato com a Secretaria de Educação do município, solicitando a autorização para a realização da pesquisa, por meio de ofícios (Anexos A e B). A autorização foi concedida e, posteriormente, deu-se o início da coleta de dados.

Em seguida, fizemos um levantamento do número de alunos com NEE matriculados na rede regular de ensino, no ano de 2009, a fim de conhecer a realidade do município. Foi usada uma lista contendo os nomes de todos os alunos, disponibilizada pela equipe do Setor de Apoio ao Educando com NEE¹³ da Secretaria Municipal da Educação. Constava, nessa lista, um total de 619 alunos.

A intenção inicial foi selecionar oito alunos identificados com deficiência intelectual, com idades concentradas na faixa etária entre doze e dezesseis anos e que frequentavam a sala de recursos, para serem os participantes da investigação. No entanto, diante da lista de alunos com NEE, observamos que não havia nenhum estudante com essa classificação, mas com Déficit Cognitivo (DC). De acordo com os dados da Secretaria da Educação, esses alunos foram avaliados por especialistas das áreas da Educação e Saúde, exibindo características de deficiência intelectual e, em alguns casos, não existia um laudo que comprovasse a deficiência; por isso, optou-se pela utilização da classificação de DC. Por outro lado, o número de alunos com essa classificação e que estavam em sala de recursos era insuficiente, uma vez que o número considerado necessário para a pesquisa deveria ser mais elevado. Faziam parte da lista três alunos com a classificação de DC, porém, somente dois frequentavam a sala de recursos.

¹³ A equipe estava formada por duas psicólogas, uma psicopedagoga e uma assistente social. Elas acompanhavam o cotidiano das escolas do município e das famílias e encaminhavam os alunos para especialistas das áreas da Educação e da Saúde, para que fossem avaliados e tomadas as providências cabíveis acerca da necessidade de cada aluno.

Diante desse cenário, optamos por selecionar os alunos classificados com Dificuldade Específica de Aprendizagem (DEA), os quais atendiam ao critério estabelecido.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolíngüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. [...] Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- 1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- (BRASIL, 2001, p. 20).

O projeto de pesquisa foi avaliado no Seminário de Pesquisa ocorrido na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC) em novembro de 2008. A banca foi constituída pelo Prof. Dr. Sadao Omote, Dr^a Lígia Maria Presumido Braciacalli e Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, no momento a orientadora da pesquisa. Nessa oportunidade, seguindo as orientações da banca, o número de participantes foi reduzido de oito para três.

Na lista de alunos com DEA, constavam 311 alunos. Dessa lista, selecionamos aqueles com idades entre 12 anos (completos em 2008) e 16 anos (completos em 2009) e encontramos um total de 65 que atendiam a esse critério. Desse total, 18 alunos estavam com indicação e frequência na sala de recursos.

Recuperamos e analisamos superficialmente toda a documentação escolar referente aos 18 alunos que preenchiam os critérios de seleção. Contamos com o apoio da pedagoga que integrava a equipe do Setor de Apoio ao Educando com NEE, para observar todas as informações sobre a frequência desses alunos à sala de recursos, como também os relatórios da sala regular e da sala de recursos, de avaliação pedagógica e de acompanhamento da aprendizagem de cada aluno.

A investigação e a análise dos documentos de cada aluno com indicação de frequência à sala de recursos foram necessárias para que houvesse a confirmação se estavam realmente frequentando os atendimentos, para serem selecionados os três participantes da pesquisa.

A documentação de quatro alunos estava completa, demonstrando que frequentaram a sala de recursos em 2008, havendo indicação para permanecerem em atendimento, durante o ano de 2009.

Desses quatro alunos, foram selecionados três, por meio de um sorteio. Entretanto, o excluído ficou na reserva, pois, em caso de não autorização dos pais de alguns dos três selecionados, seria possível retornar a ele, para que fizesse parte da pesquisa.

Com a amostra definida, houve uma conversa com pais e responsáveis por cada aluno selecionado, a fim de que autorizassem a participação de seu filho na investigação, assinando um documento de autorização. Os pais foram esclarecidos dos objetivos, dos procedimentos a serem implementados e da duração da pesquisa. Assinaram a autorização (Anexo C) e, desse modo, concluíram-se esses procedimentos.

4.2 Levantamento dos dados pessoais e dos documentos escolares dos alunos

Reunimos toda a documentação, sendo ela arquivada pelas duas escolas e pela equipe do Setor de Apoio ao Educando referentes a Antônio, Alice e Mônica, tais como: adequações curriculares individuais, anamneses e relatórios da sala regular e da sala de recursos de acompanhamento da aprendizagem. Assim, poderíamos conhecer melhor as dificuldades e possibilidades de aprendizagem de cada aluno, além de tomar contato com as dificuldades da escola em atender a cada aluno.

4.3 As entrevistas com os alunos

Realizamos duas entrevistas, em dois momentos do ano letivo de 2009 – uma no início do ano e da coleta de dados e outra na finalização do ano e da coleta de dados, baseando-nos nas proposições de Queiroz (1987, 1988).

Usamos um roteiro temático (Apêndice A), para as questões da entrevista. As questões presentes no roteiro relacionaram-se com o objetivo de buscar indícios de como os alunos concebiam o uso da escrita, nas diferentes práticas sociais. Procuramos nos pautar no roteiro, no momento das entrevistas, de modo a não fugir da temática em foco.

Entretanto, buscamos efetivar a entrevista no formato de um diálogo, de maneira que cada aluno se sentiu livre para responder às questões referentes ao tema abordado.

A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último por convir com seu trabalho. O pesquisador dirige, pois, a entrevista; esta pode seguir um roteiro, previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, se desenrolando conforme uma sistematização de assuntos que o pesquisador como que decorou. (QUEIROZ, 1987, p. 275).

As entrevistas foram feitas individualmente, em horário oposto ao das aulas, que foi previamente acordado e agendado com os entrevistados; ocorreram em salas cedidas pela escola (no momento em que não estavam sendo empregadas), tais como: sala de informática na biblioteca, sala de aula, sala de depósito de materiais, sala de aula de reforço escolar. Duraram um tempo estimado entre quatro a seis minutos.

Para melhor detalhamento e delineamento da participação de cada entrevistado e para captar todas as informações, a entrevista foi filmada e, posteriormente, transcrita e arquivada, considerando as indicações de Queiroz:

Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação de voz. (QUEIROZ, 1988, p. 83).

Todos os procedimentos relacionados à entrevista foram realizados pela pesquisadora.

4.4 As produções textuais dos alunos

Foram realizadas quatro produções textuais, uma em cada bimestre do ano letivo de 2009, com os alunos, individualmente, com o objetivo de identificar suas dificuldades e possibilidades em relação à apropriação da escrita e analisar as produções textuais que ocorreram com a intervenção da pesquisadora, no decorrer dos encontros.

Os encontros aconteceram em salas cedidas pelas escolas, assim como se deu com as entrevistas. Inicialmente, houve uma conversa informativa e explicativa a respeito dos objetivos e dos procedimentos das atividades a serem efetivadas, de modo a deixar o aluno à vontade para elaborar, externalizar e registrar suas ideias, por meio de um texto.

Utilizamos gibis para a realização da escrita; para tanto, investigamos se os alunos haviam tido contato anterior e se gostavam de ler os gêneros textuais oferecidos, assim como realizamos uma explanação, contextualizando e explicando sobre os gibis – o autor, a editora, o preço, o local e o ano de publicação da obra e a organização das histórias em quadrinhos e tiras contidas neles. Reservamos um momento para que cada aluno tivesse contato com os exemplares, para o manuseio, para a observação e a leitura. Ficaram livres para apreciar e tecer os comentários desejados. Tratamos dos diferentes aspectos concernentes às dúvidas que surgiram a respeito dos gibis.

Em cada encontro, apresentamos três opções de histórias ou tirinhas digitalizadas e ampliadas, para que cada aluno tivesse contato e escolhesse uma para ser lida e interpretada, inicialmente sozinho e silenciosamente, e, em seguida, com o auxílio da pesquisadora, servindo de base para a produção textual. As outras duas histórias e tiras foram lidas somente para que os alunos conhecessem seu conteúdo, sendo descartadas em seguida. As histórias ou tirinhas selecionadas continham figuras e textos escritos ou figuras sem textos escritos (Anexos D, E, F e G). Foi respeitado o interesse de cada aluno por determinados personagens das histórias.

Feita a escolha, os alunos tiveram um contato mais aprofundado com o texto, de modo a observar, analisar, ler e tecer comentários a respeito do que viu e leu. Houve, posteriormente e de acordo com a necessidade de cada aluno, a interpretação, realizada juntamente com cada aluno em cada cena da história, havendo o resgate do entendimento da leitura.

Após a interpretação superficial do texto, houve a leitura feita pela pesquisadora, sendo apresentado com mais especificidade o gênero textual em foco e o conteúdo nele contido. Em seguida, cada aluno relatou o entendimento da história, apontando aspectos que mais lhe chamaram a atenção. Na sequência, foi orientado a escrever um texto, de acordo com sua compreensão sobre a história e seu conhecimento sobre a escrita.

As atividades foram filmadas pela própria pesquisadora, para registrar o envolvimento de cada aluno com a leitura, a compreensão da história, a elaboração e a escrita do texto.

Os alunos deveriam registrar suas ideias sem auxílio direto na escrita das palavras, porém, todos foram incentivados a escrever, sendo disponibilizadas as letras móveis para serem utilizadas de forma autônoma ou com auxílio da pesquisadora, em caso de resistências na escrita ou dificuldades no registro das letras. Somente em um caso, houve o auxílio da pesquisadora na escrita, contando cada letra que compunha a palavra e entregando ao aluno,

sendo esta montada e registrada na folha por ele, sem ajuda. A intervenção da pesquisadora nas produções textuais foi pautada pelas necessidades de cada aluno. Foi realizada somente uma produção textual em cada um dos encontros, não havendo a reescrita. O tempo da atividade variou entre 30 min. e 1h20.

4.5 Materiais e recursos utilizados para a coleta dos dados

Foram utilizados alguns recursos, tais como: os gibis, as folhas pautadas impressas para a escrita dos textos, o roteiro das entrevistas, as histórias em quadrinhos impressas em colorido, ampliadas em folhas A4, com a sequência das cenas visualmente adequadas e o alfabeto móvel em letras de forma maiúscula e letra manuscrita minúscula.

Os recursos foram apresentados aos participantes, de acordo com suas necessidades, seus conhecimentos, seus interesses e envolvimento com as atividades. Usamos, também, lápis, borracha e duas filmadoras digitais.

4.6 Recorte para a análise dos dados

Fizemos um recorte para a composição desta Dissertação, excluindo os dados de uma participante da pesquisa, a aluna Mônica, uma vez que sua aprendizagem se aproximava da aprendizagem de Alice, de modo que suas produções textuais apresentavam semelhanças com as produções de Alice. Assim, optamos por analisar e expor os dados de somente dois participantes; Alice e Antônio, que, embora cursassem a mesma série, encontravam-se em situações de aprendizagem extremamente diferentes, no que se referia às produções textuais e às questões concernentes ao desenvolvimento da linguagem oral.

4.7 Análise dos dados

Para a análise dos dados, consideramos os mesmos procedimentos da coleta de dados. Posteriormente, esses dados foram cruzados: os dados dos documentos escolares com os dados da entrevistas dos alunos, os dados dos documentos com as produções textuais dos alunos, resultando na análise geral do objeto de estudo desta pesquisa, a apropriação da escrita.

4.7.1 Análise dos documentos escolares dos alunos

Os dados pessoais e escolares de cada aluno foram analisados, na tentativa de levantar, se possível, registros avaliativos para a geração de dados que favoreceram melhor conhecimento das dificuldades da equipe escolar em avaliar e intervir pedagogicamente com cada aluno, mediante suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, no que se refere à apropriação da escrita, por meio dos registros dos relatórios, das adequações curriculares individuais e das anamneses de cada aluno.

Houve ainda a análise das informações dos documentos dos alunos com vistas aos apoios pedagógicos recebidos, à adequação dos conteúdos e as estratégias de ensino voltadas para a apropriação dos conhecimentos, durante o percurso na escolarização formal no município.

4.7.2 Análise das entrevistas com os alunos

Todos os dados advindos das entrevistas foram analisados e incorporados às discussões, por intermédio do roteiro temático de questões, sendo interpretados e cruzados com os documentos escolares dos alunos, à luz dos pressupostos teóricos estudados que versam sobre a concepção e a apropriação da escrita.

4.7.3 Análise das produções textuais dos alunos

Buscamos, no decorrer dos quatro encontros, identificar as possibilidades de aprendizagem de cada aluno, examinando suas produções textuais com o foco nas histórias lidas e discutidas, na elaboração e no registro das ideias e dos conhecimentos sobre a escrita, por meio de um texto escrito. Acompanhamos e observamos a autonomia de cada aluno, seu desprendimento e envolvimento com a proposta e também o tempo empregado para a conclusão da atividade.

Houve, em acréscimo, a preocupação em observar as dificuldades de cada aluno, como também as dificuldades da escola em auxiliar cada aluno na apropriação da escrita, sendo utilizados, para isso, os registros dos documentos escolares.

Todos os dados foram apresentados e discutidos, sendo cruzados com os apontamentos de autores que discutem as questões de fracasso escolar, de propostas pedagógicas em sala de aula, de aprendizagem e de apropriação da escrita.

4.7. 4 Análise Geral

Todos os dados coletados e sua análise geral serviram de instrumento para a compreensão e a discussão dos aspectos teóricos, do ensino da escrita, no município, e, por conseguinte, a apropriação desse conhecimento pelos alunos participantes da pesquisa.

Deve se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.

Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.

Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar no ouro falso; a palavra foi feita para dizer. (GRACILIANO RAMOS, 2006).

5 HISTÓRIAS DE VIDA E TRAJETÓRIA ESCOLAR: OS DIFERENTES CAMINHOS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Apresentamos a análise dos dados, referente ao objeto de estudo sobre as dificuldades na apropriação da escrita de alunos matriculados na sala regular do Ensino Fundamental II, que frequentam a sala de recursos. Optamos por expor e discutir os dados de dois alunos, Antônio e Alice, separadamente, considerando as especificidades de cada sujeito da pesquisa.

Os documentos da escola, disponibilizados pela Secretaria da Educação do município no qual foi realizada a pesquisa, foram importantes para o conhecimento das dificuldades e possibilidades de aprendizagens de ambos os alunos, que, mesmo por meio de registros escritos pelos professores e pela psicóloga, contribuíram para a análise dos dados de cada aluno.

Duas entrevistas foram efetivadas com os alunos, uma no início e a outra no final do ano letivo de 2009, com o objetivo de buscar indícios de como esses alunos concebem o uso da escrita, nas diferentes práticas sociais.

Apresentamos e discutimos quatro produções textuais realizadas em quatro momentos diferentes, ao longo do ano de 2009. O objetivo geral desses encontros foi acompanhar, em momentos de produções textuais, dois alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem, que recebiam apoio pedagógico em sala de recursos. Os objetivos específicos foram: a) identificar suas dificuldades e possibilidades em relação à apropriação da escrita; b) analisar as produções textuais que ocorreram durante as intervenções pedagógicas com a pesquisadora (produções essas que possibilitaram a compreensão acerca da escrita de cada aluno).

Para melhor explicitar os procedimentos e os desdobramentos das atividades de escrita no momento das produções textuais, recorreremos às filmagens feitas em cada momento de intervenção junto aos alunos.

5.1 Apresentação e análise dos dados de Antônio

Explicitamos parte da história de vida de Antônio e sua trajetória escolar, com base em documentos, tais como os relatórios de avaliação pedagógica, os relatórios de acompanhamento da aprendizagem da sala regular, da sala de recursos e o documento de adequação curricular individual, a fim de conhecer os aspectos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

No documento de adequação curricular individual e na anamnese realizada com a mãe de Antônio, há registros de que ele teve um nascimento normal. Houve pouca demora para ele andar e falar (2 anos). Desde sua infância, Antônio preferia ficar isolado a interagir com outras crianças. Apresentava resistências, quando contrariado em suas tomadas de decisões, em situações diversas. Tinha dificuldade para elaborar e aceitar as sugestões ou orientações de outros.

Consta que Antônio iniciou sua trajetória escolar aos seis meses, numa creche do município, permanecendo nela até os seis anos. Foi acompanhado por psicopedagoga e psicóloga, quando frequentava a pré-escola.

De acordo com os documentos, o aluno foi transferido para outro município do mesmo Estado, ali continuando seus estudos. Retornou para o mesmo município e deu sequência à escolarização na 1ª série, no ano de 2003. Cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental numa mesma escola. Ao ingressar na 5ª série, mudou para outra escola, na qual permanece até o momento (no decorrer do ano de 2009).

Antônio tinha 14 anos (completados em maio de 2009) e morava com o pai, a mãe e quatro irmãos, um mais velho e outros mais novos.

Em contato com o documento de adequação curricular individual de Antônio, foi possível observar que, desde a 1ª até a 4ª série, esse documento foi feito nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, permanecendo até o momento (7ª série), agora com adequação em todas as áreas do currículo.

Os dados dos documentos apontam que Antônio se encontrava regularmente matriculado e frequentando a 7ª série do Ensino Fundamental. Frequentou a sala de recursos desde o ano de 2006 e participou, duas vezes por semana, durante uma hora, dos atendimentos no contraturno, no decorrer de 2009.

De acordo com os dados pessoais da adequação curricular individual e a convivência com o aluno, Antônio era quieto e tímido; porém, em situações em que se sentia acolhido

pelas pessoas à sua volta, dialogava por um longo período de tempo. Falava sobre o que gostava de fazer e suas expectativas em relação à vida pessoal e aos estudos.

A primeira entrevista representou uma atividade complexa para Antônio, pois apresentou dificuldade, ao manifestar-se sobre os assuntos abordados. Necessitou de auxílio para expressar suas ideias. Mostrou incompreensões e incompletude nas respostas, que, na maioria das vezes, foram curtas, enquanto em outras, expressou-se somente com aceno de cabeça, significando sim e não. Porém, no decorrer do diálogo, pareceu mais à vontade para relatar sua compreensão e os conhecimentos referentes à escrita, ampliando e direcionando seu discurso, o que pode ser visualizado no trecho da entrevista a respeito da função da escrita:

Pesquisadora: Para que você acha que serve a escrita?

Antônio: *Hum!*

Pesquisadora: Pode falar o que você acha. Para que serve a escrita?

Antônio: *Pra estudar.*

Pesquisadora: Para que as pessoas usam a escrita? Elas usam a escrita?

Antônio: *Por quê? Viche! Ai, ai!*

Pesquisadora: Pode falar o que você pensa.

Antônio: *Hum! Sei lá...*

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Num primeiro momento, apresentou receio e ficou pouco à vontade para comentar sobre a escrita, supostamente pelo fato de não compreender a dimensão de sua importância, e/ou pelo fato de não dominá-la e de não utilizá-la em suas interações e práticas sociais de forma autônoma.

Entretanto, apontou um aspecto significativo, quando disse que a escrita serve para estudar, ou seja, atribuiu-lhe importância; assim, podemos concluir, por meio das suas palavras que quem domina esse conhecimento tem condições de estudar, enquanto quem não o domina poderá ter suas possibilidades de estudar comprometidas. Essa fala permite uma nova interpretação ao que pensa e diz o aluno sobre o valor social da escrita para todos os que participam da escola.

No trecho abaixo, extraído da entrevista 02, sobre o mesmo tema, Antônio expressa suas concepções:

Pesquisadora: Para que serve a escrita?

Antônio: *Pra escrever.*

Pesquisadora: Para escrever o quê?

Antônio: *Historinha... pra escrever o nome... bala... pra escrever carta.*

Pesquisadora: Para que todas as pessoas usam a escrita? Você já falou um pouco, tem mais alguma coisa?

Antônio: *Mandar cartinha... escrever o nome... pra ler.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Nesse segundo momento da entrevista, Antônio enfatiza aspectos relevantes a respeito de sua compreensão sobre o uso da escrita. Elenca as possibilidades de escrita, salientando que esta pode ser usada para ler e escrever “historinha, carta”, “o nome” e menciona a palavra “bala”, como uma palavra possível de ser escrita, significando um modo de nomear as coisas a sua volta. Observamos que há diferenças no pensamento de Antônio a respeito desse conhecimento, uma vez que incorpora aspectos do uso social da escrita, algo que, na entrevista 01, ainda estava restrito.

Smolka (2001) pontua que a escrita pode ser empregada para diversas finalidades:

A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2001, p. 69).

Antônio nos indica, por meio de sua fala, como compreende a escrita e exemplifica o que é possível escrever, deixando implícito um leitor, aspecto enfatizado pela autora.

Vejamos, a seguir, o diálogo extraído da entrevista 01 sobre a importância da escrita.

Pesquisadora: Você acha importante escrever?

Antônio: *Eu acho.*

Pesquisadora: Por quê?

Antônio: *(Risos... silêncio...)*

Pesquisadora: Por que é importante?

Antônio: *Não sei.*

Pesquisadora: Não sabe? Você acha que todas as pessoas podem aprender a escrever?

Antônio: *Pode.*

Pesquisadora: Por quê?

Antônio: *Pra... arrumar um emprego.*

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Em meio a tantas incertezas e dificuldades em manifestar o que compreendia sobre as questões levantadas, o aluno enfatizou que acha importante escrever, acreditando na possibilidade de todas as pessoas aprenderem a escrever. Elaborou e explicitou seu argumento a respeito do para quê as pessoas podem aprender a escrever, mencionando uma finalidade para a apropriação desse conhecimento. É importante atentarmos para sua afirmação, uma vez que destaca que as pessoas estudam para o alcance de seus objetivos, como o de “arrumar um emprego”.

Sobre a mesma temática, no trecho da entrevista 02, houve mais abertura do aluno para o diálogo com a pesquisadora.

Pesquisadora: Você acha importante escrever?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim.)*

Pesquisadora: Por que é importante?

Antônio: *Porque é legal.....*

Pesquisadora: Por que é legal?

Antônio: *Viche! (Pensa... sorri...)*

Pesquisadora: Por que não é legal uma pessoa não escrever? Uma pessoa que não escreve... o que, por exemplo, acontece com ela?

Antônio: *Fica nervosa. Aí ela vai e escreve....*

Pesquisadora: E quem não sabe escrever? O que acontece?

Antônio: *Vai lá e pega o caderno e tenta escrever.*

Pesquisadora: Tenta... mas ela consegue?

Antônio: *Consegue.*

Pesquisadora: Você acha que todas as pessoas podem aprender a escrever?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim).*

Pesquisadora: Todas as pessoas podem aprender a escrever? Todos os que quiserem podem aprender?

Antônio: *Podem.*

Pesquisadora: Por que você acha que elas podem aprender?

Antônio: *Para mudar de vida.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Nesse trecho, verificamos que Antônio expande um pouco mais seu discurso, porém, ainda apresenta dificuldades para articular sua fala e externalizar sua compreensão sobre o papel da escrita para a vida social dos que dela se apropriam; assim, podemos notar que suas formas de pensar e de manifestar-se sobre o assunto em pauta se mostram ainda de modo primitivo.

Há que se destacar que o aluno continua a enfatizar as possibilidades de mudanças para as pessoas que aprendem a escrever. No primeiro momento, ressalta “o trabalho” e, nesse segundo momento, menciona a possibilidade de “mudar de vida” como fator significativo para quem se apropria desse conhecimento.

São aspectos que nos instigam a questionar: seriam essas as expectativas de Antônio? Ou são expectativas de outros para com ele, na tentativa de incentivá-lo a estudar e que foram por ele internalizadas? Todas as pessoas que aprendem a escrever têm a possibilidade de arrumar um emprego ou mudar de vida, como menciona? São questões abrangentes que nos levam a refletir sobre a concepção de escrita de alunos como Antônio, que frequentam as escolas públicas e não se apropriam da escrita. Isso pode ser expandido e aprofundado por meio da seguinte ponderação:

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, lingüístico, psíquico. No entanto, os significados, usos, e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade. (MORTATTI, 2004, p. 100).

A autora aponta aspectos importantes sobre o acesso de todas as pessoas aos bens culturais, destacando a leitura e a escrita como saberes que possibilitam mudanças em quem se apropria desse conhecimento, observados igualmente na fala de Antônio.

Quando questionado sobre seu hábito de escrita, na entrevista 01, o aluno relata que costuma escrever, como podemos ver no trecho a seguir:

Pesquisadora: Você costuma escrever?

Antônio: *Costumo.*

Pesquisadora: O quê?

Antônio: *Eu posso escrever cartinha, eu faço da lousa, copiar da apostila.*

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Antônio alude a suas produções e faz projeções relevantes sobre o tipo de escrita que pode produzir, quando explicita que escrever significa escrever cartinhas, realizar atividades da lousa e da apostila. Refere-se às diferentes atividades, porém afirma que as realiza supostamente com pouco entendimento da sua função social, já que não especifica quais são elas. Para melhor compreendermos a questão, talvez tivéssemos que investigar um pouco mais a respeito de quais atividades da lousa e da apostila o aluno faz.

Na entrevista 02, o aluno apresenta suas concepções com mais detalhes, em se tratando do mesmo tema:

Pesquisadora: Você escreve?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim.)*

Pesquisadora: O que você escreve?

Antônio: *Bolo.*

Pesquisadora: *Aprendeu a escrever bolo?*

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim)..*

Pesquisadora: E o que mais? Tem mais alguma coisa que aprendeu a escrever?

Antônio: *Bola, bolo....*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que você não sabia escrever e agora sabe?*

Antônio: *Bala*

Pesquisadora: *Tem mais alguma palavra?*

Antônio: *Boneca*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Antônio elencou várias palavras que, segundo ele, aprendeu a escrever, sendo todas iniciadas pela letra B. Dessa vez, não enfatizou a escrita de texto, como mencionou na primeira entrevista. No entanto, apresentou clareza em algo que afirma ter aprendido, no decorrer do ano letivo. Diante desse apontamento, podemos questionar: por que Antônio apresenta essa lista de palavras iniciadas pela letra B e contendo duas e três sílabas cada? Podemos sugerir que são resquícios de práticas pedagógicas que não correspondem às suas primeiras concepções de escrita, explicitadas no início do ano. Nesse momento, o aluno apresentou uma concepção de escrita voltada para a produção de textos, que poderia estar ligada ao seu desejo de expressão através da escrita; porém, nessa última entrevista, enumerou somente essas palavras, que, em seu entendimento, representam as suas produções ao longo do ano.

Nesse item a respeito da escrita para um leitor, Antônio comenta sobre a carta novamente. Vale a pena acompanharmos o diálogo:

Pesquisadora: Para quem você costuma escrever? Escreve para alguém?

Antônio: *Eu escrevo...*

Pesquisadora: Para quem?

Antônio: *Para uma menina. Eu escrevo assim... que a menina é gentil.*

Pesquisadora: Oh!

Antônio: *É... que estuda bem.*

Pesquisadora: E que tipo de escrita é essa, quando você escreve para esta menina?

Antônio: *Não sei... (pensa)... amor.*

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Aqui, Antônio expõe sua compreensão de escrita para um destinatário, em uma situação discursiva posta, como exemplifica a escrita da cartinha para uma menina,

externalizando elogios, apontando suas qualidades, atreladas ao sentimento dele em relação a ela, entendido como amor. Nessa situação, o aluno explicita sua compreensão do uso da escrita, estando implícito nessa atividade o seu desejo em escrever para comunicar-se com o outro. Nesse sentido, Smolka afirma:

A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? (SMOLKA, 2003, p. 69).

A fala de Antônio sobre a escrita representa um modo de expor e disseminar seus pensamentos e seus sentimentos, significando sua escrita por meio da carta que possibilita a relação do aluno com a leitora de seu texto, a menina.

Nesse trecho da entrevista 02, Antônio faz apontamentos divergentes no que se refere à escrita para um leitor.

Pesquisadora: Você escreve para alguém?

Antônio: Não.

Pesquisadora: Para ninguém?

Antônio: Não.

Pesquisadora: Você nunca escreve para uma pessoa ler?

Antônio: (Aceno de cabeça que não.)

Pesquisadora: Em nenhuma situação?

Antônio: Aceno de cabeça que não.

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Observamos uma contradição na fala de Antônio, comparando com o que dissera na entrevista 01. Salienta-se um aspecto importante a respeito do conhecimento e dá pistas de suas possibilidades, em outro momento, repete a afirmação de que não escreve para ninguém. Podemos sugerir que há diminuição das suas expectativas em relação às suas possibilidades de aprendizagem, pois, no início do ano letivo, apresentava (mesmo que por meio de um desejo seu) expectativas em relação à escrita para um leitor, o que pode ter ocorrido pelo fato de que suas experiências não lhe propiciaram comunicar-se com o outro, por meio da escrita.

Em decorrência de suas afirmações, o aluno foi interrogado sobre seu desejo de escrever para um leitor; vejamos no trecho da entrevista 02:

Pesquisadora: Mas você tem um desejo de aprender a escrever para alguém ler o que você escreveu?

Antônio: (Aceno de cabeça que sim).

Pesquisadora: Por quê?

Antônio: *Porque eu gosto muito dela (referindo-se à menina).*

Pesquisadora: Que tipo de escrita é essa? O que você vai escrever para ela?
Um texto qualquer?

Antônio: *Um texto.*

Pesquisadora: O que você vai escrever nesse texto?

Antônio: *Que eu acho ela muito legal.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Nessa fala, Antônio enfatiza o seu desejo de aprender a escrever para se comunicar com a menina de que gosta. Podemos sugerir que Antônio foi pouco inserido em situações de escrita que valorizassem suas necessidades, seu desejo, o fluir de suas ideias e de seus sentimentos, como nos relata. Diante dessa situação, vale questionar: quando Antônio será inserido em práticas pedagógicas que considerem seus desejos sobre a escrita e que atendam às suas necessidades de comunicação com as pessoas à sua volta?

De acordo com Padilha (1997, p. 80), os alunos devem ser orientados e incentivados a escrever textos, tendo em vista diferentes perspectivas:

As produções podem e devem ser: coletivas, individuais, em duplas, em grupo...

É preciso ter clareza na proposta de produção, articulando-a com:

- os objetivos do momento
- o texto trabalhado
- o interesse dos alunos
- os objetivos da série
- as necessidades dos alunos.

Assim, os alunos, desde os anos iniciais da escolarização, devem ser orientados a escrever com base nos assuntos discutidos e nas suas experiências, de modo que favoreça a criação da necessidade de escrita, para que se expressem, experimentando, registrando e ampliando suas ideias, por meio do texto. No fundo, esse é um modo de representar o pensamento, para que continuamente haja a possibilidade da escrita para a comunicação com os outros.

Geraldi (2003) e Miller (2003) explicitam que um texto escrito está marcado pelo seu contexto histórico e supõe um enunciador (o escritor) e, para que cumpra com sua função social, necessita de um interlocutor (para quem se escreve); em acréscimo, de acordo com as experiências de cada escritor e leitor, o texto deve ser organizado e divulgado mediante as exigências linguísticas. É necessário considerar o outro, a fim de que se efetive o processo de elaboração e finalização do texto e, assim, se estabeleçam os questionamentos e as exigências

cabíveis e necessárias nos atos de comunicação, estando os sujeitos discursivos próximos ou distanciados pelo espaço e pelo tempo.

A fala de Antônio nos instiga a refletir sobre as práticas pedagógicas da escola que foram observadas por meio dos relatórios da sala regular e sala de recursos, as quais explicitam, em sua maioria, a realização de atividades de identificação e registro das letras, restando poucos momentos para a escrita de palavras e a produção textual. Tal marca está no relatório da sala regular, que supostamente é de acompanhamento da aprendizagem: “Foi trabalhado na maioria das vezes o alfabeto, pois o aluno apresenta dificuldades de memorizá-lo” (4ª SÉRIE). Esses relatórios tinham poucas propostas de leitura de textos, livros ou outras fontes textuais que ensejassem maior contato de Antônio com os diferentes gêneros textuais. Não há registros de que houve o trabalho com cartas. O fato de o aluno comentar a respeito da cartinha pode ser considerado um aspecto relevante para sua aprendizagem, pois podemos compreender suas concepções em relação à escrita, mesmo que ainda não domine esse conhecimento. Tudo indica que, se forem proporcionadas propostas pedagógicas que valorizem suas concepções e seus conhecimentos, certamente contribuirão para sua motivação e seu desejo em escrever esse gênero textual. Nesse sentido, ao ser indagado, Antônio comenta sobre onde escreve:

Pesquisadora: Onde (em que lugar), em que situação você escreve?

Antônio: *Pode ser em casa, na escola, em qualquer lugar.*

Pesquisadora: Mas e este lugar? Fora da escola e da casa? Qual?

Antônio: *Na floresta, numa praça, no... no mar.*

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Antônio fala sobre os diferentes lugares em que podemos escrever, porém são apontamentos que não evidenciam sua compreensão acerca do lugar em que ele comumente escreve. Desse modo, vale questionar: por que se refere à floresta, à praça e ao mar? O aluno vivenciou situações concretas de escrita na floresta, na praça e no mar, como menciona? Ou estaria se reportando às partes ou trechos de histórias que ouviu de outros?

Por outro lado, há em seu discurso indícios de que a escrita pode se dar em diferentes lugares, contextos e momentos de vida. Em decorrência, deve transcender os espaços da escola, uma vez que assume um papel relevante nas relações sociais e, por isso, torna-se um recurso importante para que se concretize a comunicação entre as pessoas.

Na entrevista 02, o aluno foi interrogado sobre o mesmo assunto e explicitou:

Pesquisadora: Em que situação você escreve as palavras que você disse que aprendeu a escrever? Em que momento? Em que situação você usa essas palavras que você aprendeu a escrever?

Antônio: *(Olha, sorri, pensa e não responde).*

Pesquisadora: Você escreve essas palavras, aqui na escola ou em casa? Onde você escreve?

Antônio: *Na escola... em casa.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Nesse segundo momento da entrevista, o aluno revela poucos aspectos relacionados aos lugares onde escreve, se comparados ao primeiro momento, em que elencou mais lugares em que poderia escrever. Houve uma mudança em sua resposta, tendo-se restringido à casa e à escola, porque supostamente não escreve em outros lugares e somente na escola, complementando essa escrita em casa. Mediante essa fala, podemos levantar algumas questões: teria Antônio oportunidades de observar pessoas que escrevem à sua volta e em lugares diferentes da escola? Ou, ao dizer tudo isso, estaria se sustentando na fala de outros, sobre suas experiências de escrita em diferentes lugares e ações sociais?

Há dúvidas por parte de Antônio em responder à questão. No entanto, ao ser instigado, teve mais segurança. Suas informações nos parecem mais ligadas às atividades de vida concreta, afirmando escrever somente na escola e em casa, diferentemente do seu discurso, no primeiro momento, em que expande os lugares em que relatou escrever.

Quando questionado, o aluno confirma que sabe escrever. Observemos a fala abaixo:

Pesquisadora: Você sabe escrever?

Antônio: *Sei.*

Pesquisadora: O quê?

Antônio: *Eu sei escrever da historinha... historinha.*

Quando vai para a sala... assim... da lousa... eu copio, eu faço tudo.

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Nesse diálogo, Antônio remeteu às atividades feitas em sala de aula, exemplificando suas produções. Porém, seu discurso nos deixa dúvidas sobre quando diz saber escrever “historinha”, não ficando claro se realmente escreve, ou se somente faz cópia do que foi escrito pela professora ou por outros alunos, na lousa. Quando exemplifica as atividades realizadas, ele nos passa uma ideia de que faz cópia da lousa e parece ainda não escrever sem um modelo para seguir; assim, não há autonomia de pensamento em relação ao que escreve; entretanto, o aluno se encontra em processo de busca de autonomia para a produção de textos.

Os dados dos três relatórios abaixo nos apontam os relatos dos professores acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de Antônio, em três momentos diferentes de sua trajetória escolar:

Sua atitude aparenta cansaço, sonolência.

Muitas vezes dorme na sala de aula.

Apresenta extrema dificuldade de aprendizagem, com provável distúrbio neurológico. (3ª SÉRIE).

Não tem concentração no que faz e não se manifesta para realizar as atividades. [...] geralmente se nega a fazer as atividades propostas mesmo sendo adaptadas às suas necessidades. (4ª SÉRIE).

Tem dificuldade para compreender e se comunicar, não lê e nem escreve. (5ª SÉRIE).

É possível observar, por meio desses dados, as divergências entre os discursos de Antônio e da escola. O aluno declara que sabe escrever, ou que pelo menos tenta escrever. Os professores fazem uma descrição generalizada, quando se referem às condições de Antônio e de sua aprendizagem, em especial quando um deles destaca que o estudante “não lê e nem escreve”; nessa perspectiva, este último não esclarece o que o aluno consegue ler e escrever e quais são suas reais competências sobre esses conhecimentos. É possível notar, pelos registros dos relatórios, que as possibilidades do aluno não foram salientadas, uma vez que os discursos evidenciam as dificuldades e os aspectos que comprometem a apropriação dos conhecimentos propostos pela escola. Nesse sentido, “as atitudes tomadas dentro da escola podem aprofundar e cronificar as dificuldades vividas por uma criança” (PATTO, 1997, 288). Desse modo, compreendemos que os aspectos relatados pelos professores representam fortes indícios de que Antônio apresenta dificuldades, e não desconsideramos que podem comprometer sua aprendizagem. Nesse caso, faz-se necessário que o professor trabalhe as possibilidades do aluno, atue como mediador do conhecimento, propicie mudanças em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento.

No que se refere ao local em que aprendeu a escrever, o aluno responde:

Pesquisadora: Onde você aprendeu a escrever?

Antônio: *Aqui (na escola).*

Pesquisadora: Quem te ensinou? Quem te ensinou a escrever?

Antônio: *A professora.*

Pesquisadora: Que professora?

Antônio: *De Recursos.*

Pesquisadora: De Recursos?

Antônio: *É.*

Pesquisadora: Faz tempo?

Antônio: *Faz.*

(ENTREVISTA 01 abr. 2009).

Nesse relato, o aluno afirma que aprendeu a escrever na escola e, em específico, com o auxílio da professora da sala de recursos. No entanto, ao ser questionado sobre o mesmo assunto, na entrevista 02, houve uma mudança em sua resposta. Antônio aponta as dificuldades e sentimentos vivenciados nessa experiência:

Pesquisadora: Você acha que sabe escrever?

Antônio: *(Aceno de cabeça que não, seguido de demonstração de dúvida...)*

Pesquisadora: Sim ou não?

Antônio: *Não.*

Pesquisadora: Por que não?

Antônio: *Viche!*

Pesquisadora: Por que você acha que não sabe escrever? O que te mostra e faz você pensar que você não sabe escrever?

Antônio: *A dificuldade.*

Pesquisadora: Que dificuldade é essa?

Antônio: *Não consigo aprender.*

Pesquisadora: Por que você acha que acontece isso?

Antônio: *(Não responde).*

Pesquisadora: Você me disse que não sabe escrever. Como se sente em não saber escrever do jeito que gostaria?

Antônio: *Nervoso.*

Pesquisadora: Você faz o quê?

Antônio: *Fico bravo.*

Pesquisadora: Fica bravo com quem?

Antônio: *Sozinho.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Constatamos, nessa fala, que Antônio revela suas tentativas em escrever, transparecendo suas frustrações. Na primeira entrevista, afirmou que sabia escrever, porém, na segunda, teve dúvidas sobre seus conhecimentos e acaba relatando que não sabe escrever devido à sua dificuldade. Esses aspectos são importantes, já que revelam consciência dos traços do fracasso escolar vivenciado por um aluno que chegou à 7ª série sem se apropriar da escrita.

Percebemos, nesse momento, que o aluno apresenta certa compreensão e clareza sobre suas dificuldades com a escrita, porque compreende que, para desempenhá-la, precisa internalizá-la e materializá-la de forma autônoma; com efeito, a sua ausência certamente o impede de comunicar-se pela escrita, causando-lhe alguns conflitos intra e interpessoais.

Os relatórios nos fornecem informações sobre o modo como a escola interpretou as dificuldades e/ou necessidades educacionais de Antônio. O relatório da 3ª série da sala regular aponta as resistências quanto às atividades propostas e principalmente as de escrita, demonstrando que o aluno “apresenta uma certa apatia”. “Quando é pedido para que escreva, só joga as letras” [...] Não tem interesse em escrever, só faz com ajuda e mesmo assim com muita dificuldade”. No discurso do professor, as dificuldades do aluno – e, mais especificamente, as suas, em atuar para atender às necessidades daquele – são explicitadas. Ao nos reportarmos às proposições de Vigotski (1988) referentes às zonas de desenvolvimento, vale destacar que o fato de Antônio apresentar algum conhecimento acerca da escrita e de realizar a atividade com ajuda representa indícios de que necessita de intervenção pedagógica que incida em sua zona de desenvolvimento potencial, para que, posteriormente, haja a abertura das novas zonas de desenvolvimento e, no futuro, realize a atividade de modo individual e sem a ajuda de outro (s) mais experiente (s), de forma que, nesse momento, alcançará o nível de desenvolvimento denominado por Vigotski (1988) como área de desenvolvimento efetivo.

Complementando essas informações, apresentamos trechos do relatório da sala regular, que mostra os conhecimentos que, na compreensão da professora, foram apropriados pelo aluno:

Reconhece todas as letras do alfabeto. Sonoriza as vogais, letras e algumas sílabas para a escrita (B, C, P, G, etc.)
Começou a fazer a junção de algumas sílabas simples para formar palavras e até lê-las. (RELATÓRIO mar. 2009).

Nesse recorte do relatório, é possível perceber o modo como o professor avaliou os conhecimentos de Antônio, dando ênfase ao conhecimento das letras, das sílabas e das palavras. Não há evidências de que o aluno escreveu textos, mesmo com a ajuda do professor ou de colegas mais experientes. Assim, parece que as experiências do aluno com as partícules da escrita foram mais frequentes e implicaram em pouco contato com os textos, fato que propiciou pouco avanço na apropriação da escrita e na compreensão sobre sua função social.

Segundo Luria (1988), quando a criança começa o processo de conhecimento e o registro das letras, ainda não atribuiu sentido aos símbolos, pois eles não correspondem à realidade objetiva, razão pela qual são chamados de símbolos arbitrários. Para alcançar o domínio do sistema de escrita com esses símbolos, a criança percorre um longo caminho, e é necessário ocorrer uma transformação psíquica complexa e muito profunda, para que haja a apropriação da escrita. No caso de Antônio, esse aspecto parece encontrar-se ainda em processo de desenvolvimento.

Para Mello (2006a), a efetivação de práticas pedagógicas centradas no ato motor ou na técnica unicamente não contribui para a apropriação da escrita, sendo que esta pode ser interpretada e ensinada de forma superficial, proporcionando maiores dificuldades para os alunos.

Esse treino de escrita não é uma atividade de expressão, pois, em geral, começamos pelas letras - com as quais as crianças não podem ainda expressar uma idéia, uma informação, uma intenção de comunicação. De um modo geral, insistimos no reconhecimento das letras - com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com as letras e sílabas dificulta a concentração da criança, uma vez que não faz sentido para ela e, por isso, acaba por tomar o maior tempo da atividade na escola infantil e todo o tempo da criança na escola fundamental. (MELLO, 2006a, p. 186).

Essa prática de escrita é prejudicial para os alunos, pois parte de uma ideia fragmentada da escrita e não contempla o sistema cultural complexo desse conhecimento, não permitindo que os alunos reflitam sobre a complexidade da simbologia da escrita e a compreendam pelo prisma de sua abstração, para além do concreto, para além do que se fala e se vê.

Antônio reluta para afirmar que não domina os conhecimentos de acordo com suas necessidades de comunicação, como é o caso da carta. No entanto, parece começar a ter consciência de que suas dificuldades o impedem de ter acesso aos conhecimentos propostos pela escola. São aspectos importantes que nos permitem observar as mudanças de concepção do aluno, no decorrer do ano letivo, porque certamente suas experiências na escola e com o contato com a pesquisadora o levaram à reflexão sobre suas dificuldades e possibilidades de aprender na escola.

Indagado sobre se queria aprender a escrever, o aluno faz os seguintes apontamentos:

Pesquisadora: Mas você quer aprender a escrever?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim).*

Pesquisadora: E por quê?

Antônio: *Para ir para a faculdade.*

Pesquisadora: O que você acha que a faculdade vai te trazer de bom?

Antônio: *Viche!*

Pesquisadora: O que a faculdade traz de bom para as pessoas? Conhece ou conheceu alguém que foi para a faculdade?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim).*

Pesquisadora: Como essa pessoa vive? O que a faculdade trouxe de bom para ela?

Antônio: *Alegria.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Antônio evidencia seu desejo de se apropriar da escrita, porém, há que se ressaltar a complexidade dessa fala, pois retrata um assunto de cuja envergadura ele não tem ainda plena consciência. Se pensarmos nos conhecimentos adquiridos pelo aluno desde seu ingresso na escola até o momento, podemos inferir que suas concepções a respeito da escrita são ingênuas e que suas interpretações a respeito das pessoas que ingressam na faculdade não traduzem o que realmente representa cursar ou concluir uma faculdade, numa sociedade que visa à produção desmedida, levando à competitividade no mercado de trabalho. Dessa maneira, as pessoas são conduzidas a um raciocínio de que, quanto mais se qualificam sobre uma determinada área do conhecimento, mais chances terão e lhes será garantida uma vaga no mercado de trabalho. Assim, não podemos garantir que as pessoas que cursam ou concluem uma faculdade tenham “alegria”, como enfatiza Antônio. O fato é que o aluno internalizou essas expectativas, sendo elas suas ou embasadas na fala de outros acerca do caminho a ser percorrido para as pessoas alcançarem os seus objetivos.

São aspectos importantes que envolvem para que aprender a escrever, já que o aluno revela ter desejo de se apropriar da escrita; porém, na interpretação da escola, em relação ao aluno, há poucas possibilidades de que avance em seus conhecimentos para que possa alcançar seus objetivos. Dessa forma, Antônio necessita de auxílio e orientação direcionados às atividades de escrita e sobre sua real utilidade para a vida em sociedade.

Antônio foi instigado a dizer o que pensava sobre suas possibilidades de aprendizagem, sugerindo o que poderia ser feito para ajudá-lo a escrever e fazendo os apontamentos descritos, na sequência:

Pesquisadora: O que as pessoas poderiam fazer para você aprender a escrever? Se você pudesse falar para alguém: “Me ensina a escrever de um jeito que eu possa aprender?” De que jeito seria?

Antônio: *Viche!*

Pesquisadora: Tem um jeitinho que alguém possa te ensinar que você aprende? Um segredinho?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim.)*

Pesquisadora: Qual é?

Antônio: *Não sei.*

Pesquisadora: Tem algum momento na aula que você consegue até aprender. Se fosse daquele jeito você aprenderia, se não for, não aprenderia? Você percebeu isso?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim.)*

Pesquisadora: Qual?

Antônio: *Se eu começar a aprender... a lembrar pra escrever...*

Pesquisadora: Você não lembra. Mas se alguém te ajudar a lembrar, você consegue?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim.)*

Pesquisadora: Então, se alguém te ajudar a lembrar as coisas, te orientar, você consegue?

Antônio: *(Aceno de cabeça que sim.)*

Pesquisadora: Sozinho não consegue?

Antônio: *(Aceno de cabeça que não.)*

Pesquisadora: Nem no computador você consegue? Não facilita?

Antônio: *Não.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

As investigações sobre as formas de aprender de Antônio, apesar de sua dificuldade em responder ao que foi solicitado e de delimitar suas necessidades educacionais, permitem compreender que ele tenta descrever suas dificuldades e possibilidades de aprendizagem, quando diz: “Se eu começar a aprender... a lembrar pra escrever”; nesse caso, ele enfatiza sua dificuldade em rememorar algo que já aprendeu, em refletir sobre seus conhecimentos e em realizar as atividades propostas; sozinho, confessa não conseguir, aspecto também apontado nos relatórios da sala regular. Nesse momento, o aluno remete a um aspecto importante e, com base nos estudos de Vigotski (2001) e Vigotski e Luria (1996), podemos nos referir ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque para a memória.

Para Vigotski e Luria (1996), por meio da interação da criança com as pessoas e com os objetos da cultura humana, ela se apropria dos objetos e os utiliza como recursos auxiliares na transformação da memória natural para a memória cultural. Salientam que os dispositivos mnemônicos internos devem ser ativados, de modo que isso implica o bom uso da memória, para que facilite o processo de lembrar-se das coisas necessárias para a vida social. Assim, o que difere a memória do adulto da memória da criança são as experiências vivenciadas por ambos e o modo como cada um usa sua memória.

No caso de Antônio, as queixas de “não lembrar” e a relação que faz com sua aprendizagem denotam que ele necessita da mediação do professor e de outros mais experientes, para se apropriar de recursos pedagógicos que auxiliem o desenvolvimento de sua memória, sendo estabelecidas relações simbólicas com eles, de modo que contribuam para o resgate dos conhecimentos já apropriados e promovam a apropriação de outros conhecimentos.

Desse modo, mesmo sabendo da existência de tensões enfrentadas no cotidiano escolar, é possível acreditar que existem meios para se intervir positiva e continuamente, com vistas à criação de ambientes escolares que favoreçam as mudanças inter e intrapsíquicas nos alunos, podendo colaborar com o aumento das expectativas em relação à apropriação da escrita, no decorrer da escolarização formal, como é o caso de Antônio, cujo entorno propicia experiências restritas e pouco propiciam as mudanças explicitadas.

Vale elucidar que as dificuldades de Antônio devem ser consideradas, porém, o professor deve estar atento às suas possibilidades, avaliando e significando constantemente os seus conhecimentos; em consequência, favorece a abertura de caminhos possíveis para a elaboração e efetivação de novas estratégias de ensino, ao longo do processo de escolarização, ajudando o aluno a compreender que se apropriou de algum conhecimento e que, com auxílio de outros, como o professor e os colegas da sala, poderá se apropriar da escrita.

As produções textuais demonstram as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem de Antônio, com vistas ao que conseguiu realizar sozinho ou com ajuda da pesquisadora, nos quatro encontros havidos: nesse tempo, produziu quatro textos, sendo dois no primeiro e dois no segundo semestre do ano letivo de 2009. Essas produções textuais são apresentadas a seguir, enfatizando-se os detalhes de como foram realizadas.

Utilizamos gibis como recurso textual e extraímos deles histórias em quadrinhos e tiras com textos escritos e figuras, com pouco texto escrito e figuras, que podem ser visualizadas nos (Anexos D, G, J e N), que serviram de base para as produções textuais.

O primeiro encontro com Antônio aconteceu no dia 30 de abril de 2009 e teve a duração de 1h20. Inicialmente, houve explanação da proposta de produção textual prevista para os encontros a serem realizados. Nessa conversa, apresentamos a ele os gibis e lhe permitimos o contato com alguns exemplares, questionando-o sobre o seu conhecimento desse gênero textual. As discussões e explicações foram amplamente sublinhadas e retomadas em cada um dos encontros, conforme explicitado no item quatro deste trabalho.

No primeiro encontro, o aluno foi orientado a ter contato mais aprofundado com os gibis, a manuseá-los, a observá-los e a fazer sua leitura. Ficou livre para apreciar e tecer os

comentários desejados a respeito do que via e entendia. Ele afirmou que conhecia os gibis, porém não sabia lê-los.

Antônio fez a leitura individual e silenciosa, e foi interrogado sobre o que havia compreendido sobre a tira (Anexo D – História 02). Teve muita dificuldade em relatar, justificando que não sabia. Foi preciso muito incentivo e a intervenção da pesquisadora, para motivá-lo a iniciar o diálogo sobre o que havia entendido.

Houve a leitura com a intervenção da pesquisadora e foram usadas as figuras do texto como recursos visuais para que o aluno acompanhasse a sequência da história e compreendesse o que estava acontecendo nas cenas. Vale a pena acompanharmos o diálogo ocorrido sobre a leitura e a interpretação da história:

Pesquisadora: - O que você está vendo?

Antônio: *Um menino.*

Pesquisadora: - Que menino?

Antônio: - *Chico Bento, olhou no buraco.*

Pesquisadora: - Viu o quê?

Antônio: - *Um touro.*

Pesquisadora: - E o que aconteceu?

Antônio: - *Ficou assustado.*

(INTERPRETAÇÃO DA TIRA 30 abr. 2009).

A partir da leitura individual e da interpretação da história, a pesquisadora fez a leitura do texto, com o objetivo de resgatar os pontos que haviam ficado obscuros para Antônio. Com auxílio pontual para relembrar o que havia dito no diálogo (exposto acima), e mediante suas dificuldades, o aluno elaborou o seguinte texto: “*Chico Bento olhou no buraco. Viu um touro e ficou assustado*”, sendo solicitado a escrevê-lo com a ajuda do alfabeto móvel. A produção textual segue abaixo:

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO

ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

CIGA

COCAO

DATA: 30/04/2009

Texto 1 – “Chico Bento”, escrito por Antônio, a partir da tirinha “Chico Bento”.

Antônio iniciou a escrita pelo título, o qual pode ser visto na primeira linha, onde escreveu “*ciga*”; segundo disse, teve a intenção de escrever *Chico Bento*. Foi solicitado a escrever o texto que havia elaborado. Escreveu inicialmente algumas letras e as apagou. Com orientações de que deveria deixar registrada sua primeira intenção de escrita, escreveu novamente a palavra “*cacao*”, e leu cada letra da palavra isoladamente. Quando se pediu a ele que deveria lembrar a palavra que havia pensado em escrever, relatou que pensara em escrever *buraco*.

Nesse primeiro momento de escrita, Antônio demonstrou entraves para começar e concluir a atividade. Mostrou-se muito resistente em elaborar o texto, organizar suas ideias e materializá-las empregando os signos linguísticos. Mexeu-se por várias vezes na cadeira, movia a cabeça e murmurava baixinho algumas palavras incompreensíveis. Não aceitou utilizar o alfabeto móvel, que estava disponível na mesa.

A resistência do aluno antes de iniciar a atividade de escrita e o fato de murmurar baixinho algumas palavras levam-nos a refletir acerca das proposições de Luria (2005, p.

111), para quem “a atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento”. Desse modo, sua maneira de organizar o pensamento e suas ideias serviu como ponto de partida para enfrentar o desafio que, para o aluno, representava a escrita do texto; e o motivou a não desistir da atividade.

Nesse sentido, mesmo necessitando de incentivo e de orientação, Antônio sentiu-se mais encorajado a pensar sobre a escrita, a elaborar, organizar e externalizar, mesmo que em partes, as suas ideias sobre a história em quadrinhos. Realizou a atividade, escrevendo o título e uma única palavra, e, no final, escreveu a data e seu nome (omitido do texto).

Essa experiência de Antônio nos remete às discussões de Vigotski (2001, p.315), que enfatiza: “Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar uma situação, ou melhor, representá-la no pensamento”. Em outro trecho, destaca: “[...] na escrita a criança deve agir voluntariamente, em que a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada. Este é o motivo central de toda a escrita”.

Percebemos, por meio da situação de escrita, que o adolescente foi capaz de elaborar o texto, apesar de suas resistências, e de escrever o que pensava, de acordo com seus conhecimentos e com o apoio pedagógico da pesquisadora, ainda que de forma abreviada e apresentando dificuldades para iniciar, desenvolver e finalizar a atividade. Esses aspectos nos reportam ao relatório da 2ª série de Antônio e nos lembram pontos importantes de sua trajetória escolar. Segue o registro da professora:

Começou a realizar atividades na folha. No início do ano tinha aversão a lápis e caderno.

[...] é uma criança frágil, que precisa ser tratada com carinho, pois a família reforça muito, dizendo que ele tem “problema de cabeça”, isso parece deixá-lo um tanto apreensivo. (RELATÓRIO dez. 2004).

O trecho do relatório de Antônio nos dá indícios de como fora interpretado e “rotulado” pelas pessoas do seu entorno. São questões que nos propiciam reflexões acerca dos seus sentimentos no início da escolarização formal, momento em que poderia vivenciar situações pedagógicas específicas e ligadas à escrita, as quais favorecessem o acesso a esse conhecimento. Ainda assim, é possível observar alguma preocupação por parte dessa professora quanto à situação do aluno, embora também não esteja claro, nos outros itens do relatório, como as atividades de escrita foram trabalhadas, de modo que desmitificasse essa sua “aversão”, anotada no início do processo de apropriação da escrita.

De acordo com Moysés (2001), as experiências com a escrita podem ser iniciadas antes mesmo de a criança chegar à escola, porém, é importante considerar as diferentes vivências que lhe são possíveis, se

[...] pertencer a um grupo social onde se escreve, onde se lê, onde existem lápis e papel, onde se ensina desde muito cedo a brincar com lápis de cor, com livros, onde ler e escrever bem é elemento diferenciador. Em outras palavras, onde existe um contato íntimo e não traumático com lápis e papel. (MOYSÉS, 2001, p. 37).

Verificamos, por meio do trecho do relatório escrito pela professora sobre a “aversão” de Antônio pelo papel e pelo lápis, que pode haver relação com suas restritas experiências com situações e/ou com pessoas que lhe propiciassem o contato com livros, lápis e papel. Isso nos remete às discussões teóricas de Luria (1988) e Vigotski (1995, 2001, 2008), que também salientam que a escrita se inicia desde os primeiros contatos da criança com a cultura humana. Considerando a trajetória da escrita, ela pode experimentá-la desde seus primeiros anos de vida, em seus contextos de funcionamento e nas diversas situações de aprendizagem, por meio das brincadeiras e jogos que envolvem as diferentes formas de linguagens, os rabiscos, os registros dos signos visuais e as atividades do desenho. Esses autores afirmam que essas atividades representam a origem da escrita para a criança e são propulsoras do interesse, do gosto e da necessidade de registrar as ideias, sendo que futuramente conduzem e favorecem a apropriação da escrita.

O segundo encontro ocorreu no dia 18 de junho de 2009 e teve a duração de 1h. Antônio demonstrou mais curiosidade e interesse pela atividade a ser realizada, de modo que não houve necessidade de explicações muito pontuais, nem de muito incentivo para que a iniciasse e a concluísse. Fez a escolha da tirinha “Chico Bento” (Anexo G – História 02), rapidamente, dizendo que havia gostado mais desta. Fez a primeira leitura silenciosamente, sem ajuda, observando atentamente todos os detalhes das cenas e foi instigado a dizer o que havia entendido, as interpretou com mais facilidade, demonstrando compreensão sobre o conteúdo da tirinha.

A segunda leitura foi feita com o auxílio da pesquisadora e teve ênfase em cada cena da tirinha. É importante atentarmos para o diálogo:

Pesquisadora: O que vê na primeira cena?

Antônio: *Chico Bento trabalhando*

Pesquisadora: Onde?

Antônio: *Na roça*

Pesquisadora: Na segunda?

Antônio: *Ficou cansado, pensou em deitar na rede e foi embora...tava muito quente....*

Pesquisadora: E na última cena. O que aconteceu?

Antônio: *Ele deitou na rede para descansar*

Pesquisadora: E aí?

Antônio: *Ficou pensando em trabalhar de novo.*

(INTERPRETAÇÃO DA TIRA 18 jun. 09).

Antônio fez a interpretação da história com a ajuda da pesquisadora, sendo auxiliado na elaboração do texto, que ficou assim: - “*Chico Bento foi trabalhar no sítio. Ficou cansado. Pensou em deitar na rede. Depois foi embora. Deitou na rede e continuou pensando em trabalhar*”. Na proposta de escrita, o aluno salientou que seu texto havia ficado muito “grande” e não conseguiria escrevê-lo. Com o auxílio pontual na organização de suas ideias, foi possível sintetizá-lo, para dizer: “*Chico Bento foi trabalhar no sitio*” – conforme está apresentado a seguir:

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO

ENTENDIMENTO DA HISTORIA EM QUADRINHOS

CHICO BENTO

CHICO BENTO FICOU

BALARTARH OSITIVO

DATA: 18/06/09

Texto 2 – “Chico Bento”, escrito por Antônio, a partir da tirinha “Chico Bento”.

Nessa produção textual, o aluno solicitou o alfabeto móvel para a montagem das palavras. Teve o auxílio da pesquisadora, sendo-lhe oferecida a quantidade exata de letras que compunha cada palavra, porém, ele deveria organizá-las e montar cada palavra sem ajuda. Teve orientações de que deveria escrever um texto e, com ajuda, organizou suas ideias, escrevendo as palavras seguidas. Escreveu a última palavra na linha e compreendeu o término da ideia.

Não aceitou utilizar o alfabeto móvel para escrever o nome do personagem Chico Bento, preferindo recorrer à história, em que observou as palavras e as reproduziu, em dois momentos distintos do texto: no título e na primeira linha.

Pode ser observado também que todas as palavras escritas estão iniciadas com as letras corretas. Houve a tentativa de agrupar as sílabas para montar as palavras. Evidenciou seu conhecimento acerca da seleção e organização das letras, na escrita de cada palavra. Nas duas últimas, mesmo estando agrupadas, houve ainda a tentativa de agrupamento das sílabas. No término do texto, Antônio ficou satisfeito com sua produção, explicitando: “- *Olha! Quanta coisa eu escrevi!*”.

Desse modo, o aluno demonstrou seus conhecimentos a respeito da escrita, diferentemente do que uma professora de sala de recursos conclui, em seu relatório da 7ª série: “*O aluno apresenta dificuldade, não consegue reter o que aprendeu e é muito faltoso*” (08 dez. 2010).

Esse discurso aponta vários fatores que comprometem a aprendizagem do aluno: 1- sua dificuldade; 2- o fato de não “reter” o que aprendeu; 3- as suas faltas aos atendimentos. Não podemos negar que Antônio apresentava dificuldades, que necessitava de incentivo e apoio pedagógico constantes, para realizar as atividades, e que o fato de faltar às aulas representa um comprometimento significativo em sua aprendizagem. Não obstante, vale questionar: - Que dificuldades seriam essas, relatadas pela professora, de que o aluno “não retinha o que aprendeu”? Não havia possibilidades de elaborar uma proposta pedagógica que amenizasse ou superasse essas dificuldades? Em relação aos conhecimentos de Antônio, salientados pela professora, perguntamos: o que significa “reter” o que aprendeu? E o que, de fato, aprendeu? Dessa forma, com a utilização do termo “reter” o conhecimento, a professora nos passa uma ideia reducionista de aprendizagem, tendo em vista que não considera todas as suas habilidades, de maneira que não abre espaço para a apropriação de novos conhecimentos. Percebemos que o aluno apresenta conhecimentos e que necessita da mediação dialógica do professor ou do grupo, em sala de aula e de recursos materiais, como diferentes gêneros textuais e alfabeto móvel, dentre outros que atendam às suas necessidades, auxiliem no

momento da escrita e propiciem maior interesse e o motivem a registrar suas ideias, por meio da escrita.

Mello (2003, p. 5) explicita que

[...] o educador é figura central no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, uma vez que, sem os processos de educação que deflagrem processos de desenvolvimento, o desenvolvimento não acontece. A tarefa do educador é mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria.

De acordo com a autora, a atuação do professor em sala de aula faz a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e, no caso de Antônio, poderá contribuir significativamente para sua aprendizagem, uma vez que é possível perceber, em suas produções, suas possibilidades na escrita, conforme demonstrou, na atividade acima.

O terceiro encontro aconteceu no segundo semestre, no dia 01 de outubro de 2009, e teve duração de 1h. Antônio escolheu a história que mais atraiu sua atenção – “Chico Bento em: prá quando eu crescer” (Anexo J - História 02). Fez a leitura silenciosa, inicialmente, sem auxílio. A segunda leitura foi feita pela pesquisadora, juntamente com o aluno, podendo ser visualizada sua interpretação a seguir:

Pesquisadora: O que você está vendo nessa primeira cena?

Antônio: *Chico Bento... tá pensando em deitar numa rede.*

Pesquisadora: E nessa?

Antônio: *quer deitar numa rede.*

Pesquisadora: Para quê?

Antônio: *Prá descansar.*

Pesquisadora: Onde?

Antônio: *Num lugar com árvores.*

Pesquisadora: E depois?

Antônio: *Saiu procurando árvores.*

Pesquisadora: E encontrou?

Antônio: *Não.*

Pesquisadora: Encontrou o quê?

Antônio: *Os troncos das árvores cortadas.*

Pesquisadora: E o que fez?

Antônio: *Resolveu plantar árvores.*

Pesquisadora: E para quê?

Antônio: *Pra colocar a rede e deitar com os amigos....o pai e a mãe dele.*

(INTERPRETAÇÃO DA TIRA 01 out. 09).

Foi solicitado a Antônio que explicitasse o que havia entendido, no entanto, não compreendeu a ligação entre o título e o final das cenas, que se referia ao futuro de Chico

Bento, o qual, quando se tornasse adulto, se casaria e teria seus filhos, ainda que procurasse interpretar os balões que representavam o pensamento do personagem da história.

Na síntese das ideias, houve orientações para que o aluno escrevesse um texto sobre a história lida e interpretada. Explicitou que gostaria de escrever o texto: - “*Chico Bento plantou árvores*”. Houve intervenção, com o questionamento: - Para que Chico Bento plantou árvores? Ele respondeu: “*Para os passarinhos fazer ninhos... para ter sombra e colocar a rede*”. Houve ajuda na organização das ideias para a finalização da síntese, sendo elaborado o texto desta forma: *Chico Bento plantou árvores para os passarinhos fazer ninhos, para ter sombra e colocar a rede*.

Antônio foi orientado para que seu texto tivesse um título; deu-lhe o nome de *Árvores*, como escreveu, no texto reproduzido a seguir:

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO

ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

ESCRITURA

CHICO BENTO

PLANTANDO

ESCRITURA PARA O

PARANHOS PARA A FRA

NINHOS PARA A FRA

BANHO E LARCOO

A FRA,

DATA: 01/10/2009

Texto 3 – “Árvores”, escrito por Antônio a partir da tirinha “Chico Bento em: Prá quando eu crescer”.

O adolescente solicitou as letras móveis novamente, manuseou-as e as experimentou na montagem de cada palavra, fazendo sua reprodução na folha.

No início do texto, Antônio escreveu as palavras isoladas, uma em cada linha, demonstrando dúvida e perguntando: - Escrevo nessa linha ou na outra? Teve a resposta: - É um texto. Não terminamos a ideia, terminamos? Então, disse: - É na outra linha. E assim fez. Utilizou as linhas até concluir seu pensamento.

Embora Antônio ainda precise de auxílio na elaboração, na organização e no registros de suas ideias, demonstra o domínio de vários aspectos necessários para a escrita. Possui estratégias para localizar, reproduzir as palavras e as inserir, quando necessárias, como ocorreu no caso do nome do personagem “*Chico Bento*”, empregadas de forma adequada. Conseguiu escrever a palavra “*para*” de forma correta, sendo reproduzida na segunda situação do texto. Iniciou três palavras com as letras corretas, a exemplo das apresentadas, e respectivamente suas tentativas de escrita: *plantou* - “*putnalo*”, *passarinhos* - “*parihssosna*” e *ninhos* - “*nihons*”. Fez agrupamentos empregando sílabas, na tentativa de formar palavras e escrevê-las conforme a norma-padrão, no caso de: “*esvráo, putnalo, parihssosna, zefra, nihons, bamsro, larcoco e ered*”.

Antônio usou acentuação e pontuação no seu texto: no caso da palavra *esvráo*, mesmo estando ela inadequada na palavra, teve essa preocupação na escrita. Procurou saber se havia concluído o texto e, quando teve a resposta afirmativa, finalizou o texto com uma vírgula, a qual, provavelmente, teria a função de ponto final.

Antônio deixou fluir suas ideias, quando se referiu ao aspecto de os passarinhos fazerem ninhos nas árvores. Seu texto ficou mais complexo. Procurou adequar a estrutura do texto de acordo com a norma-padrão, compreendendo que deveria expressar uma ideia, escrevendo um texto e não palavras isoladas e buscando utilizar os espaços da folha. Não é possível ainda ler o que escreveu, mas já representa seu modo de entender o sistema alfabético e registrá-lo, no formato de um texto. São aspectos significativos que nos indicam os seus conhecimentos sobre a escrita.

O último encontro aconteceu no dia 02 de dezembro de 2009 e durou 1h10. Antônio escolheu a história “Chico Bento em: Pé-de-Ferro” (Anexo N - História 02). Observou atenta e silenciosamente a história em quadrinhos, procurando compreender o seu conteúdo.

Na segunda leitura, o aluno teve o auxílio da pesquisadora, que o questionou a respeito da primeira e da segunda parte da história:

Pesquisadora: O que você acha que está acontecendo aqui?

Antônio: *A menina tá conversando com ele.*

Pesquisadora: E aí?

Antônio: *Ela saiu com ele... e foram conversar. Ele foi embora e depois voltou.*

Pesquisadora: O que está acontecendo aqui?

Antônio: *A menina foi atrás dele... ela foi lá conversar com ele... depois ele foi embora e ficou apaixonado.*

(INTERPRETAÇÃO DA TIRA 02 dez. 09).

Foi realizada a leitura, pela pesquisadora, sendo solicitado ao aluno que explicitasse o que havia entendido, com o apoio das figuras e por meio de um novo questionamento sobre a história:

Pesquisadora: Se você tivesse que contar para alguém sobre o que lemos, o que contaria?

Antônio: *Não sobrava nada.*

Pesquisadora: Do quê?

Antônio: *Onde ele pisava.*

Pesquisadora: E o que mais?

Antônio: *Pé-de-Ferro... Chico Bento é um Pé-de-Ferro.*

Pesquisadora: Por quê?

Antônio: *Porque pisava em areia...*

Pesquisadora: O que mais?

Antônio: *Espinho...*

Pesquisadora: Espinho. E o que mais?

Antônio: *Pedra...*

Pesquisadora: O que mais?

Antônio: *Mato...*

Pesquisadora: Tem mais?

Antônio: *Em cerca.*

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa sobre ele que você quer escrever?

Antônio: *Ele ficou alegre.*

Pesquisadora: Por quê?

Antônio: *É um Pé-de-Ferro.*

(INTERPRETAÇÃO DA TIRA 02 dez. 09).

Com base no diálogo, a intenção de escrita foi transcrita pela pesquisadora e transformada no texto *Chico Bento é um Pé de Ferro, porque pisava em areia, espinho, pedra, mato e em cerca. Ele ficou feliz porque é um Pé-de-Ferro*. Isso pode ser visualizado em sua produção textual:

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO
ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

PÉ-DE-FERRO

CHICO BENTO

E EM PE DE FERRO

PREQUO - PAERO

PAVIA

EM

ARIEA

PEISHNO -

DATA: 02/12/2009

CIDADE: _____

AUTOR (A): _____

PAERO
MATO
E EM CECAR
ELE PICUO
ALERGE

QERPUO
E MU PE
DE FERRO

Texto 4 “Pé-de-Ferro”, escrito por Antônio, a partir da tirinha “Chico Bento em: Pé-de-Ferro”.

Antônio fez uso do alfabeto móvel novamente, para escrever o texto, com exceção do título “Pé-de-Ferro” e do nome do personagem “Chico Bento”, que observou na história em quadrinhos e fez a reprodução, em seu texto.

Nesse encontro, verificamos que o aluno teve dificuldades em manter a estrutura do texto, diferentemente do texto 3, de modo que escreveu uma palavra e a apagou, escrevendo-a outra vez na linha abaixo. Escreveu uma palavra em cada linha da folha. Não havendo mais espaço na folha para escrever seu texto, foi questionado sobre como procederia. Disse que escreveria no espaço ao final da folha. E assim aconteceu, recuperando a ideia e concluindo sua escrita.

Vale destacar que Antônio estava indisposto nesse dia; chegara à sala dizendo que estava cansado e com sono. Em alguns momentos, mostrou-se um pouco ausente da atividade, chegando a cochilar, mas acordando em seguida, algo que certamente acontece em sala de

aula, uma vez que encontramos esses dados registrados nos relatórios da sala regular. No entanto, com ajuda, o aluno assumiu seu compromisso em escrever e conseguiu concluir seu texto.

Podem ser visualizadas as tentativas de escrita de Antônio, uma vez que escreveu a maioria das palavras com as letras iniciais corretas: *porque* - “*prequo*”, *pisava* - “*pavsia*”, *pedra* - “*paerd*” *cerca* - “*cecar*”. Formou agrupamentos de sílabas, nas palavras citadas e em mais duas: “*peishno*” para *pisava* e “*qerpua*”, para *por que*. Montou as palavras *ficou* - “*ficuo*” *alegre* - “*alerge*” com a troca das letras *U* por *O* e *R* por *G*. Formou, corretamente e sem auxílio de um modelo ou de orientações da pesquisadora, as palavras “*um, em, mato e ele*”. Esses aspectos são considerados representativos e revelam as possibilidades do aluno para realizar a atividade de escrita, além de evidenciar os conhecimentos apropriados no decorrer do ano letivo.

De acordo com Vigotski (2001), a atividade de escrita é uma atividade complexa e não ocorre de modo linear, sendo comum acontecer momentos de evoluções e involuções. Desse modo, nessa última produção textual, Antônio revelou seus conflitos no processo de apropriação da escrita. O mesmo autor comenta: “A linguagem escrita é a álgebra da escrita”, visto que considera que “a álgebra é mais difícil que a aritmética para as crianças” (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Nesse sentido, notamos que é comum haver dificuldades, por parte dos alunos, na trajetória da apropriação da escrita, de maneira que não seria diferente para Antônio, o qual, ao passar dos anos de escolarização, ainda não foi possível se apropriar desse conhecimento.

Reportando-nos ao primeiro encontro, no qual o aluno demonstrou resistência ao ser solicitado a escrever, pouco interesse pela observação e leitura dos gibis, necessitou de auxílio e incentivo em todos os momentos, do início ao fim do encontro, podemos sugerir que pode ter evidenciado esse comportamento em virtude de suas tentativas frustradas de escrita, na escola, e da interpretação de seus conhecimentos pelas pessoas a sua volta e em sala de aula. Na verdade, atestam essa situação os comentários nos documentos escolares a respeito de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Levando em conta os apontamentos de Luria (1988) e Vigotski (2001), observamos que, no primeiro encontro, Antônio realizava a leitura das letras isoladas após sua escrita, já que ainda não havia atribuído sentido ao que registrava, necessitando de apoio de outra pessoa para significar sua escrita.

Para (PINO, 2005, p. 147),

[...] significar é encontrar para cada coisa o *signo* que representa para si e para o Outro. É passar do plano perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhes outra forma de existência. Isso é obra, ao mesmo tempo da palavra e da idéia. O que nos permite dizer que é a ordem *simbólica* que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora.

Com a intervenção da pesquisadora, na atividade de escrita e na leitura do texto, embora compreendamos que esses encontros são muito poucos, se comparados ao tempo que o aluno permanece na sala de aula, percebemos que apresentou um novo modo de ler seu texto, demonstrando a compreensão de que não deveria ler as letras, mas toda a sua ideia de escrita, estabelecendo um sentido ao que escreveu e à história contada. Dessa forma, essa atividade propiciou ao aluno a oportunidade de se colocar diante de sua escrita e interpretá-la em outro plano, de passar do plano do reconhecimento das letras para a compreensão e uso dessas letras, no registro de suas ideias. É oportuno ressaltar que esses avanços do aluno não significam que passou a realizar atividade de escrita de forma individual, mas que, com o auxílio de recursos, como o caso das histórias em quadrinhos com figuras, do alfabeto móvel e da intervenção da pesquisadora, foi possível realizar.

No segundo encontro, Antônio apresentou avanço em suas produções – em sua interpretação, elaboração e no registro do texto, se comparados ao primeiro encontro. No segundo texto, teve mais facilidade em fazer suas escolhas e realizou a atividade valorizando seus conhecimentos. Fez a leitura do texto com foco em sua primeira intenção de escrita, porém, ainda não conseguiu identificar cada palavra contida no texto.

Antônio precisava de ajuda, para que se sentisse capaz de expressar e registrar suas ideias, mesmo que elas não estivessem em consonância com a norma-padrão, de sorte que foi possível revelar de que tipo de ajuda necessitava, para que aos poucos contribuísse para seus avanços (embora ainda restritos) na apropriação da escrita.

No terceiro encontro, ressalte-se o interesse de Antônio, durante a realização e a conclusão da atividade, apresentando melhora no entendimento da escrita de um texto, sintetizando e explicitando sua compreensão da história em quadrinhos. Externalizou o que desejava escrever, mediante o que concebia a respeito da escrita

Podemos perceber, a partir do primeiro texto escrito, os avanços de Antônio na produção textual. No decorrer dos encontros, com auxílio, Antônio interpreta os textos,

apoiando-se na sequência das imagens, e estabelece ligação entre suas ideias, ao escrever seu texto. No momento da leitura do texto escrito, com ajuda, o aluno recupera sua ideia geral. Ainda não consegue lembrar e localizar todas as palavras escritas no texto, porém o faz com algumas delas.

Mesmo que o aluno ainda não domine os aspectos formais da língua, essas tentativas são imprescindíveis e representam um passo importante para seu percurso na apropriação da escrita.

Observando cada texto produzido por Antônio, conclui-se que o aluno se mostrou mais expansivo, tanto em seu diálogo quanto em sua escrita; teve mais assuntos a abordar, nos textos, necessitou de menos auxílio para fazer a leitura, elaborar e escrever os textos. Foi percebendo a necessidade de perguntar, quando estava com dúvidas em relação ao que via, entendia, ao conteúdo e à forma como deveria escrever. Buscava a cada encontro melhorar seu texto e concluir a atividade. No fundo, foi experimentando a escrita em sua dimensão mais abstrata, buscando significar as coisas por meio dos signos, à medida que externalizava o seu modo de dizer por meio da escrita.

Ginsburg (apud PINO, 2005), em relação ao texto escrito relacionado ao campo da semiótica, enfatiza que

[...] esses traços, pistas e marcas não são fatos isolados, dispersos no tempo e no espaço, mas ao contrário, são elementos articuláveis capazes de compor a tessitura de um 'texto' que pode ser 'lido' e interpretado. Eles se situam, portanto pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura. (GINSBURG, apud PINO, 2005, p. 183).

Antônio, que foi visto e interpretado como aquele aluno que não aprendia na escola, podendo ser lido em sua adequação curricular individual da 4ª série, em relação ao seu estilo de aprendizagem e motivação para aprender, que ele “[...] aparenta não ter motivação e maturidade para a aprendizagem sistemática”, apresentou sua forma de interpretar as coisas e o mundo a sua volta, por meio do diálogo com a pesquisadora, com a utilização da leitura das histórias e tiras em quadrinhos. Percebeu que, com a mediação de outra pessoa, havia a possibilidade de registrar suas ideias por meio da escrita, despertando, assim, o seu interesse em escrever e fazer as tentativas no uso das letras, para compor as palavras usadas em seu texto.

Deve-se reconhecer, nesse caso, a importância da mediação de materiais diversos e do Outro, para que Antônio realizasse a atividade de escrita, visto que enfatizou ser uma

atividade difícil, que não conseguiria, que não sabia escrever e que se sentia cansado. Podemos observar que seu sentimento de incapacidade de acertar o impedia de desenvolver a atividade proposta, buscando a todo momento alguma avaliação para seus escritos, de modo que percebesse que estava escrevendo algo aceitável, do ponto de vista formal.

Se considerarmos os processos de mediação, de acordo com Vigotski (1995; 2001; 2008), embora estes estivessem propostos em sua adequação curricular individual, as informações do relatório de Antônio indicam que o aluno foi pouco exposto às situações de escrita como elemento cultural complexo, implicando nas experiências escolares que priorizavam, em sua maioria, o registro de letras, de sílabas e palavras, não avançando para a escrita de textos, o que pode ter restringido o seu acesso à escrita, em sua dimensão histórica e cultural. Assim, foram proporcionadas ao aluno poucas possibilidades de criação e de registro escrito, que valorizassem suas experiências e os conhecimentos já apropriados.

Nesse sentido, mesmo o aluno não escrevendo textos aceitáveis, do ponto de vista formal, a escola pode propiciar experiências diversas com textos. Vale salientar que não podemos desconsiderar o trabalho realizado pelos professores, no decorrer da escolarização de Antônio, uma vez que teve sua importância para o processo de apropriação da escrita para o aluno. Contudo, ressaltamos que poderiam ter ampliado as experiências em relação à escrita, favorecendo as possibilidades de dizer por meio de um texto escrito.

De acordo com Mello (2003), o estudante deve ter acesso à cultura, sendo mediado socialmente

[...] por um parceiro mais experiente – ou parceiros - mais experiente. Na sala de aula o parceiro mais experiente é o professor. É, pois, ao professor que cabe realizar essa transmissão da cultura na sala de aula. E, para concretizar essa transmissão, devemos considerar a seleção adequada dos conteúdos que devem ser transmitidos e a forma mais adequada de torná-los assimiláveis. (MELLO, 2003, p. 5).

Os relatórios de Antônio destacavam, na maioria dos casos, as limitações do aluno e em poucos momentos demonstravam suas possibilidades de aprendizagem. Apresentavam estratégias pedagógicas restritas, que pouco o incentivavam a se interessar pelas atividades de escrita, de maneira a realizá-las em colaboração com outros, a fim de que, paulatinamente, fossem realizadas sem ajuda e com mais autonomia, facilitando o avanço em seus conhecimentos. Encontramos muito poucas propostas de leitura de textos, livros ou outros gêneros textuais, capazes de alavancar o acesso do aluno ao mundo da escrita.

Nesse contexto, vale implementar propostas pedagógicas em sala de aula, na direção das dificuldades de Antônio, com apontamentos no sentido de auxiliá-lo, orientá-lo sobre o que pretende dizer, por meio da escrita, como poderá iniciar e quais são suas intenções, para posteriormente atuar juntamente com o aluno, na escrita. É importante utilizar, como recurso pedagógico, o alfabeto móvel e as fichas, para que o aluno monte as palavras e as compare com a ficha da palavra escrita, levando-o à compreensão, primeiramente, do uso das letras nas palavras e, conseqüentemente, a organização e ligação das ideias no texto, tendo em vista a estrutura formal e a mensagem escrita, que deverá ser lida e compreendida por outros.

Smolka (2003) salienta:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam....As crianças aprendem de um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização [...] (SMOLKA, 2003, p. 110).

Assim, é preciso que o professor dirija o foco a atividades de escrita com os alunos, insistindo e incentivando-os a aprender a escrever, escrevendo, registrando suas ideias, revendo-as e reescrevendo-as, em sala de aula e em diferentes situações em que houver necessidade.

Conforme Mello (2006a), as atividades de escrita devem, aos poucos, ser inseridas com a possibilidade de ampliar novas estratégias, novas experiências, como ponto de partida para viabilizar a criação da necessidade de escrita para uma finalidade, coadunando-se com as diferentes exigências da sociedade.

Com base nesses aspectos, compreendemos que Antônio poderá se interessar mais pela escrita de textos, à medida que examinar suas produções e perceber suas possibilidades em produzir um texto para um leitor, observar suas perspectivas de avançar em seus conhecimentos.

Diante dos apontamentos de Antônio, de suas produções textuais e das indicações da escola, por meio dos documentos, verifica-se que há fragilidades nas interpretações e nas buscas de respostas pela não aprendizagem do aluno, porque estavam sempre ligadas às questões médicas, sublinhando as suas dificuldades no excesso de avaliações feitas por especialistas das áreas – da Psicologia, da Neurologia, da Psicopedagogia e Pedagogia - Habilitação em Educação Especial – Deficiência Mental – além dos dois exames de eletroencefalograma (EEG) realizados, nos quais nenhuma alteração foi constatada. Mesmo

com tantas investigações, as causas da não aprendizagem de Antônio não foram encontradas e o aluno continuava sendo marcado como aquele que não aprendia.

[...] pudemos constatar mais uma vez na história recente da pesquisa educacional, que todos, independentes de sua área de atuação e/ ou de sua formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e nas suas famílias. A instituição escolar é, na fala desses atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente relegados a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar.

Do mesmo modo que *todos* referem causas centradas na criança, todos referem problemas biológicos como causas importantes do não - aprender na escola. (MOYSÉS, 2001, p. 29-30).

Referenciando-nos nas proposições de Siqueira (2008), notamos que, no decorrer da escolarização formal de Antônio, houve um distanciamento representativo entre seus conhecimentos e os conhecimentos previstos para a série que frequentava, de sorte que, mesmo participando da escola desde a infância, finaliza o Ensino Fundamental II com sua aprendizagem deficitária. Isso se deve às buscas feitas pela escola, que deveriam focalizar e buscar caminhos diferentes, que pedagogicamente correspondessem às dificuldades enfrentadas pelo aluno e pela escola, com o objetivo de propiciar o encontro entre os conhecimentos propostos e suas possibilidades de aprendizagem, para atender mais adequadamente suas necessidades e garantir melhores condições de ensino e de aprendizagem.

5.2 Apresentação e análise dos dados de Alice

Para maior conhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento de Alice, apresentamos um recorte de sua história de vida e de sua trajetória escolar, sendo esses dados extraídos de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela escola onde a aluna estudava: a anamnese e os relatórios de acompanhamento da aprendizagem da sala regular e da sala de recursos. Na anamnese realizada com a mãe de Alice, encontra-se mencionado que a gestação da aluna foi de sete meses, sendo o parto normal. Teve baixo peso e permaneceu internada por vinte dias, sendo frequentes outras internações. Foi encaminhada para o neurologista e teve diagnóstico de atraso no Desenvolvimento Neuropsíquico Motor (DNPM). Embora haja essa classificação para a aluna, não foi encontrado nenhum laudo documentado que comprovasse o diagnóstico, havendo somente registros de que foi

acompanhada por uma psicóloga semanalmente (não constando data), e teve diagnóstico de Dificuldade Específica de Aprendizagem. Essa classificação foi encontrada nos demais documentos disponíveis.

Em contato com a adequação curricular individual de Alice, observamos que as informações presentes nesse documento sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a trajetória escolar da aluna estavam incompletos, não contribuindo, assim, para o conhecimento de seu ingresso na escola e, em específico, no município. Por isso, nos pautamos na anamnese e nos relatórios da aluna que datam de 2004 (3ª série) até 2009 (7ª série - período de realização da pesquisa).

A anamnese dá conta de que Alice frequentou a sala de recursos de 2005 a 2009 no contraturno, sendo indicada a continuar os atendimentos no ano de 2010. Tinha 15 anos (completados em 20 jan. 2009). Morava com a mãe e irmãos. Consta que seu pai é falecido.

Alice demonstrou inicialmente timidez e parecia pouco à vontade para responder às questões, na primeira entrevista. Permaneceu cabisbaixa, com um olhar desconfiado, movendo-se na cadeira continuamente. Apresentou tom de voz baixo e dificuldades para expressar-se oralmente, porém foi compreendida. À medida que foram feitas as perguntas, foi aos poucos ficando mais à vontade, relatando sua compreensão e conhecimentos referentes aos assuntos abordados. Após questionamento sobre a importância e o uso da escrita, a adolescente relatou:

Pesquisadora: Para que serve a escrita?

Alice: *Não sei. (pensou... moveu-se na cadeira) prá ler... prá escrever...*

Pesquisadora: Para que as pessoas usam a escrita?

Alice: *Para saber mais.*

Pesquisadora: Saber mais o quê?

Alice: *Ler e escrever... prá entender o que vai falar... quando a professora pergunta uma coisa... ler.*

(ENTREVISTA 01 mai. 2009).

Apontou aspectos relevantes de sua concepção e compreensão sobre a escrita, destacando alguns pontos importantes sobre “ler e escrever”, associados ao “saber mais”. A aluna refere-se às situações supostamente vivenciadas no contexto de sala de aula, quando ressalta a necessidade de compreender os assuntos discutidos, para responder às perguntas da professora. Alice demonstra preocupação em ter o conhecimento para selecionar o que dizer em um momento oportuno, para compreender o que está sendo discutido e ser compreendida em suas exposições. Desse modo, parece evitar constrangimentos, em caso de ser questionada

e não saber responder as perguntas em sala de aula. Esses aspectos têm relação com as proposições teóricas de Vigotski (2001) acerca do processo de dialogia, dos turnos da fala, estabelecido entre os que se comunicam, uma vez que toda pergunta requer uma resposta e assim é que se efetiva as relações humanas.

Na segunda entrevista sobre o mesmo assunto, a aluna declara:

Pesquisadora: Para que serve a escrita? O que você acha?

Alice: *Serve para ler e escrever, aprender mais... pra escrever o nome... tem o estudo do nome...*

Pesquisadora: Para que as pessoas usam a escrita?

Alice: *Para arrumar um serviço bom.*

Pesquisadora: Você acha isso?

Alice: *Hum... hum.*

Pesquisadora: E o que mais? Tem mais alguma coisa?

Alice: *Não.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009)

Nessa entrevista, a aluna apresentou uma concepção semelhante em relação ao ler e escrever para “aprender mais”, sendo que, na primeira, enfatizou o “saber mais”, destacou também a importância de escrever o nome. Houve um aspecto novo, quando explicita o uso da escrita atrelado à busca por um “serviço bom”. Esse aspecto apontado por Alice nos remete aos seguintes questionamentos: estaria Alice remetendo-se às suas expectativas em relação ao seu futuro profissional? As pessoas que tem acesso à escrita poderão ser inseridas mais facilmente no mercado de trabalho? São questões instigantes que revelam um pouco da concepção que essa aluna, que ainda não se apropriou da escrita, apresenta sobre suas perspectivas e o uso desse conhecimento em nossa sociedade.

No trecho abaixo, Alice revela sua compreensão acerca da importância da escrita.

Pesquisadora: Você acha importante escrever? Por quê?

Alice: *Eu acho.*

Pesquisadora: Por que é importante?

Alice: *(Pensou) Pra aprender mais...quando a gente tiver numa faculdade...*

Pesquisadora: Quando estiver na faculdade. O que acontece?

Alice: *Depois, quando a professora perguntar alguma coisa é só responder....o que você sabe....o que você aprendeu quando estava naquela série, na primeira, na segunda, na quarta e vai indo...*

(ENTREVISTA 01 mai. 2009).

Alice retoma aspectos relatados sobre seus conhecimentos e suas supostas dificuldades em explicitar o que sabe. Resgata sua trajetória na escolarização e projeta as expectativas em relação a seu futuro “quando a gente tiver numa faculdade”, como diz. A

aluna nos propicia uma reflexão acerca dos conhecimentos apropriados por ela, considerando a ação pedagógica desenvolvida na escola durante os anos em que dela participou.

Na segunda entrevista sobre o assunto, a adolescente enfatiza:

Pesquisadora: Você acha importante escrever?

Alice: *Eu acho.*

Pesquisadora: Por quê?

Alice: *Pra entrar no ensino superior e também pra não ficar na roça; então, melhor é entrar numa faculdade e quando entrar numa faculdade já saber fazer um texto.*

Pesquisadora: Você acha que as pessoas que estão na roça estão lá porque não sabem escrever?

Alice: *Não. Sabe escrever, mas tem gente que está na escola pra não entrar na roça, pra ter uma leitura boa, pra ter um serviço melhor.*

Pesquisadora: A pessoa que estuda, que aprende muito, você acha que não fica na roça?

Alice: *Não.*

Pesquisadora: Por quê? O que tem na roça?

Alice: *Porque as pessoas, igual minha irmã, ela não... não estudou muito, assim, não estudou tudo, por isso que agora ela tá na roça sofrendo e meu irmão também.*

Pesquisadora: Você acha que eles sofrem?

Alice: *Sofrem. No sol quente, no calor, no frio também, na chuva.*

Pesquisadora: O que fazem na roça?

Alice: *Ah! Minha irmã falou assim que corta cana, separa umas coisas assim... em fileira... a cana, né.*

Pesquisadora: Trabalham com cana?

Alice: *É.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Nesse discurso, a aluna amplia suas reflexões e especifica pontos relevantes sobre a importância da escrita para a vida das pessoas que se apropriam desse conhecimento. Manteve a questão do ingresso no curso superior, aprofundando sobre a vida difícil das pessoas, que, segundo ela, não estudaram ou tiveram acesso restrito aos conhecimentos que lhes favorecessem uma mudança na vida profissional, citando a situação de sua própria irmã que trabalha na agricultura, salientando que “*ela não estudou tudo*”.

É possível observar, por meio do relato de Alice, sua preocupação, podendo ser traduzida como um lamento que externaliza: Não querer ficar como sua irmã. Não querer cortar cana. Querer estudar para mudar de vida. O discurso da aluna está ligado à função e a responsabilidade da escola em propiciar os conhecimentos e a continuidade dos estudos; de promover a mobilidade social e a realização de sonhos, mesmo que não seja o ingresso em uma faculdade, mas que haja o alcance de algumas metas por meio da escrita, após frequentar a escola por longos anos.

De acordo com a fala de Alice, podemos perceber que a escola representa a mudança de vida dos alunos e deve responder aos anseios daqueles que dela participam, o que está ligado, em parte, ao que afirma Mello (2003, p.5):

Do ponto de vista da teoria histórico cultural, portanto, o fim maior da educação é o desenvolvimento pleno do indivíduo e esse resulta da transmissão do conhecimento humano acumulado. Isso coloca para a Pedagogia - e para o educador, portanto a necessidade de identificar aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo, as aptidões, capacidade e habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes.

Nesse sentido, mesmo que os alunos não alcancem todos os seus objetivos, não realizem todos os seus sonhos, como o de cursar uma faculdade, como destaca a aluna, podem se apropriar de conhecimentos que possibilitarão mudanças futuras em suas ações sociais, de modo que contribua para a sua emancipação.

Ao ser interrogada sobre o hábito de escrita, Alice relata sua dificuldade:

Pesquisadora: Você costuma escrever?

Alice: Não. Assim... só na escola, em casa não.

Pesquisadora: O quê você escreve?

Alice: Ah! Escrever! Fruta só... banana... assim no chão, mas sozinha eu não consigo. (ENTREVISTA 01 mai. 2009).

Alice evidencia sua necessidade de escrita, uma vez que a escola representa o único lugar em que se coloca em situação de escrita, relata uma palavra que comumente escreve, demonstrando não ter o domínio e confessa: “*sozinha eu não consigo*”. Assim, a aluna explicita suas estratégias para escrever o nome da fruta, sendo que em sua casa não consegue concluir a atividade de forma satisfatória sem a ajuda de uma pessoa mais experiente, algo que podemos verificar mais claramente nesta fala, quando descreve mais uma de suas tentativas em escrever: “*Ontem... eu estava fazendo... aí pensei, falei assim: - Que jeito que escreve bicicleta? Difícil, né? Não sabia se era com C, se era com A, com H... não sei... não sabia...*”(ENTREVISTA mai. 2009).

Alice esclarece suas elaborações, dificuldades e tentativas frustradas nos momentos em que se propõe escrever sozinha e se vê impedida de concretizar a atividade por ainda não dispor de aspectos fundamentais para a elaboração, externalização e registro dos signos linguísticos que compõem a palavra desejada, contudo explicita a existência de atos reflexivos

sobre a utilização dos símbolos para significar seu pensamento. Assim, a aluna reconhece suas dificuldades na atividade de escrita, como bem ela diz: “não sei...não sabia...”

Na segunda entrevista sobre o assunto, a adolescente comenta:

Pesquisadora: E você? Costuma escrever?

Alice: *É. Mais de vez em quando. Eu não gosto de fazer nada em casa. Aí eu pego e escrevo banana, maçã, as palavras mais difíceis, minha irmã não me ensina... eu vou sozinha mesmo. Aí eu leio, aí falo assim: - Acho que tá errado, e apago e escrevo de novo até acertar.*

Pesquisadora: Sozinha?

Alice: *Sozinha.*

Pesquisadora: O que você escreve? O que é comum? Se falar com alguém, alguma coisa que você sabe escrever?

Alice: *Banana, maçã, pêra. Pêra é difícil, mas eu sei. Só nome de fruta.*

Pesquisadora: Só nome de frutas? E seu nome?

Alice: *Meu nome inteiro eu sei, o do meu irmão eu sei. Tô aprendendo agora o nome dos meus irmãos.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Alice apresenta aspectos relacionados às palavras que costuma escrever, elencando outras que não havia indicado na primeira entrevista, sendo seu nome e o nome de seus irmãos. Seu relato desvela novamente as dificuldades enfrentadas ao escrever, percebendo que não está adequado à norma da língua. Demonstra que se sente sozinha em suas tentativas e parece não ser atendida em suas dificuldades. Revela o comportamento de censura, quando escreve as palavras e as apaga, porém essa atitude demonstra sua insistência na escrita.

Ao ressaltar as palavras que comumente escreve, Alice nos sugere que suas experiências com a escrita foram focadas somente em palavras e não em textos. Vale conferirmos, no trecho do relatório da sala regular que consta o trabalho pedagógico desenvolvido com a aluna: “*Exercícios de fixação, alfabeto, vogais e consoantes (formação de sílabas p/ apreensão). Não obtive nenhum sucesso na fixação*”. Em relação à avaliação da aprendizagem da aluna, a professora destaca: “[...] *nenhum avanço pedagógico. Realizou todas as atividades solicitadas, sempre as do mesmo nível*” (RELATÓRIO DA 5ª SÉRIE).

O resgate de parte da experiência escolar de Alice, por meio do recorte do relatório, nos possibilita conhecer as dificuldades da professora em relação às atividades de escrita para com a aluna em sala de aula. Mediante esse discurso, observamos que as atividades propostas pouco contribuíram para a apropriação da escrita de Alice, uma vez que a própria professora denuncia que não obteve “nenhum sucesso” e que não houve “nenhum avanço pedagógico” no decorrer do ano letivo.

Esses aspectos condizem com as discussões de Arena (2008), nas quais enfatiza que as práticas pedagógicas, muitas vezes implementadas no contexto escolar, resultam em atividades de recorte de letra ou do seu registro desvinculada da palavra, não propiciando a compreensão das unidades que compõem o todo – a palavra. Em sua maioria, ressaltam sua forma, mas não preservam a sua função na palavra. São descoladas do significado da palavra e da estrutura do enunciado, e acabam por influenciar nas intervenções pedagógicas dos professores e, por conseguinte, no ensino da escrita.

O autor salienta que há falta de compreensão, por parte dos professores, de como trabalhar as unidades correlacionando com o todo, implicando a dificuldade de implementar propostas pedagógicas fundamentadas na importância da função dessas unidades e da técnica da escrita, vinculada à necessidade de escrever para transmitir uma mensagem, objetivando a comunicação entre as pessoas. É importante pensar a escrita como meio que permite mudanças do pensamento e do comportamento entre escritores e leitores, assim a apropriação da escrita para fins sociais torna-se possível.

Sobre onde escreve, Alice diz:

Pesquisadora: Onde e em quais situações escreve? Você disse que escreve no chão. Onde mais você escreve?

Alice: *Hum! No caderno, no quarto... quando estou lá fora, eu escrevo assim...eu fico tentando que jeito que escreve aquela coisa...banana, casa...aí eu faço uma frase.*

Pesquisadora: Que frase?

Alice: *Assim: - A casa... foi feita, sei lá...*

(ENTREVISTA 01 mai. 2009).

Nessa fala, Alice retoma suas tentativas de escrita, apontando suas dificuldades e os lugares em sua casa nos quais comumente escreve. Demonstra a escrita das palavras, mas explicita a necessidade de contextualizá-las, escrevendo uma frase com elas. É possível compreender que procura registrar uma mensagem por meio da escrita, explicita uma frase que deseja escrever, no entanto não consegue elaborá-la para traduzir de forma completa sua ideia.

Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. (SMOLKA, 2003, p. 69).

Nesse sentido, Alice necessita de uma atenção especial que lhe propicie outras experiências com a escrita, de modo que contribua para a produção textual e para o avanço de seus conhecimentos, pois ela própria explicita suas angústias e incertezas em relação à escrita correta das palavras para o cumprimento das atividades escolares. Evidencia suas dificuldades em registrar as ideias mais próximas da norma culta, o que supostamente a afasta das possibilidades de se sentir inserida em atividades da sociedade que exijam o domínio pleno dessa modalidade.

De acordo com Bucheton (2002), é importante que a criança seja acompanhada pelo seu professor no percurso de aquisição da escrita, de modo que possa partilhar a solidão da escrita com ele, sendo que isso a tranquiliza, além de propiciar o enfrentamento de novos desafios nos momentos subsequentes.

Na segunda entrevista, a aluna revela:

Pesquisadora: E onde mais você escreve fora sua casa? Tem outros lugares em que você escreve? Precisa escrever? Ou escreve porque gosta?

Alice: Não, não... Na escola também e em casa.
(ENTREVISTA 2 dez. 2009).

Alice foi mais pontual em sua resposta, no entanto, demonstra que a escola e a casa são os lugares em que escreve, diferentemente da primeira entrevista que apontou somente sua casa como o lugar em que escreve. Observamos que a aluna apresenta incertezas sobre os lugares em que costuma escrever, pois, nos três momentos em que foi questionada, deu respostas diferentes. É possível inferir, por meio de sua fala que, provavelmente, a escola seja o lugar em que escreve por mais tempo, visto que suas dificuldades a impedem de escrever em casa ou em outras situações de vida social.

Nesse relato, a aluna demonstra poucas oportunidades de contato com a escrita, de modo que não tem autonomia para escrever sem ajuda, sendo que suas possibilidades de aprendizagem podem ser trabalhadas na escola. No entanto, de acordo com dados já apresentados, podemos novamente observar no trecho do relatório da 5ª série, as experiências restritas da aluna, que foi vista e interpretada como: “*Desinteressada, apática, triste (às vezes chorona)*”. Na avaliação da professora, veja-se o que apresentou: “*Regressão na aprendizagem em relação ao ano anterior, após período de férias esqueceu o que assimilou*”.

No que se refere às características da aluna, podemos entender, à luz dos comentários de Moysés (2001, p. 220) que:

As crianças das classes populares serão avaliadas/julgadas não pelo que fizeram, pelo que aprenderam ou não, mas por aquilo que foram, que são e que serão, por infringirem a legalidade de bens, ao serem improdutivas e se prometerem futuros trabalhadores improdutivos.

Dessa forma, não podemos desconsiderar as queixas da professora, todavia, a ausência de um relato que apresentasse tentativas de, ao menos, compreender a situação da aluna, nos faz refletir, em específico, sobre o possível esquecimento da aluna quanto aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo. Esse aspecto denota sua possível dificuldade em rememorar os conhecimentos apropriados, como também as dificuldades da professora em elaborar e trabalhar estratégias pedagógicas com a aluna que facilitassem o resgate de seus conhecimentos, para posteriormente se apropriar de outros.

Conforme Vigotski e Luria (1996, p. 192):

A diferença entre a memória de uma criança e a de um adulto não pode ser reduzida simplesmente ao “fortalecimento” natural da memória, mas encontra-se na aquisição “cultural” de métodos de memorização cada vez mais novos, na capacidade de utilizar signos condicionais para rememorar, isto é, pelo uso de meios mediados a criança pode melhorar a memória várias vezes.

Nesse contexto, a aluna precisa da mediação da professora, juntamente com outros alunos mais experientes da sala aula, para estabelecer o contato e o uso de materiais auxiliares que podem contribuir para “o controle do processo interno da memória” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.188) e ser favorecida por um ambiente rico em experiências, que futuramente resultarão na apropriação de conhecimentos.

Alice foi questionada se sabia escrever; vejamos o que diz:

Pesquisadora: Você sabe escrever? O que acha?

Alice: *Só o nome da fruta só.*

Pesquisadora: O nome da fruta?

Alice: *É.*

Pesquisadora: O que mais você acha que sabe escrever?

Alice: *Meu nome, o nome da minha mãe, da minha irmã.*

Pesquisadora: Isso?

Alice: *Aceno de cabeça que sim.*

(ENTREVISTA 01 mai. 2009).

De acordo com a fala de Alice, seus conhecimentos acerca da escrita referem-se somente a nome de “fruta”, como já foi apontado anteriormente. Incentivada a resgatar algo

mais sobre sua aprendizagem, explicita novamente que escreve o próprio nome e outros nomes, como o da mãe e da irmã, pois são essas apropriações acerca da escrita que provavelmente marcaram sua memória e seu processo de escolarização.

Na segunda entrevista sobre o assunto anterior, a aluna destaca:

Pesquisadora: Você acha que sabe escrever?

Alice: *Escrever eu sei, mas eu coloco... ao invés de escrever, por ex: o nome de alguém eu coloco certo, a última letra eu coloco no meio.*

Pesquisadora: Como assim? Não entendi muito bem.

Alice: *É assim... por exemplo: Maria, aí a última letra do nome eu coloco no meio.*

Pesquisadora: Então você troca algumas letras: O lugar das letras?

Alice: *É.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2010).

Observamos que a adolescente especifica seus conhecimentos e também suas dificuldades no trato com a organização e uso das letras nas palavras que escreve, sendo algo que a incomoda, pois possivelmente percebe que outros alunos da sala não apresentam essas dificuldades. Esses apontamentos de Alice nos propiciam reflexões acerca do ensino da escrita, de modo a auxiliá-la na apropriação desse conhecimento, uma vez que a aluna se encontra no processo de apropriação da escrita e esclarece quais são suas dificuldades.

Desse modo, é importante nos reportarmos à ideia de Smolka (2003), para quem

[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer - e sim repetir - palavras e frases pela escritura: não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o 'como dizem' revela as diferenças). [...] a escola tem banido aqueles que não consegue aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão [...] (SMOLKA, 2003. p. 112).

Em se tratando de para quem costuma escrever, a aluna faz os seguintes apontamentos:

Pesquisadora: Para quem costuma escrever?

Alice: *Pra mim mesma.*

Pesquisadora: Para você mesma?

Alice: *Hum!*

Pesquisadora: Por quê?

Alice: *Pra mim aprender a ler...prestar atenção, eu mesma.*

(ENTREVISTA 01 mai. 2009).

Esse relato da aluna demonstra que ela não está relacionando a escrita a um leitor, porque, ao que parece, entendeu que escreve para resolver seus conflitos em relação à sua aprendizagem e para alcançar alguns objetivos, quando diz que escreve para si mesma. Podemos observar, na segunda entrevista, o que Alice declara:

Pesquisadora: Para quem você escreve? Você escreve para alguém?

Alice: Não. Pra mim mesma. Ah! Às vezes eu quero escrever uma carta para minha irmã assim, normal...falando...feliz.... feliz bom dia assim, mas não consigo. Fico nervosa e deixo pra lá...

Pesquisadora: Você acha mais difícil escrever uma carta?

Alice: Ah! Tem que ter parágrafo, tem que ter espaço, umas coisas...

Pesquisadora: Tem que ter na carta e você não consegue?

Alice: É.

Pesquisadora: Já escreveu carta na escola?

Alice: Já sim. A professora mandou.

Pesquisadora: Você sabe mais ou menos como é?

Alice: É. A professora ensinou. Tem que ter parágrafo, tem que ter espaço, a primeira letra tem que ficar grande, a segunda é tudo pequena. (ENTREVISTA 02 dez. 2009).

Nessa segunda fala, a adolescente elucida seus conhecimentos acerca da escrita, novamente ressaltando que escreve para si mesma, porém, evidencia seu desejo de escrever uma carta para sua irmã, porém, receia não conseguir. Alice enfatiza suas dificuldades em escrever um texto mais complexo, pois provavelmente percebe a necessidade dessa atividade para suas relações pessoais. Contudo, aponta suas possibilidades, que poderiam e ainda podem ser valorizadas e utilizadas pelo professor, no contexto de sala de aula, de modo a contribuir com o ensino da escrita para a aluna.

Entretanto, reportando-nos a um trecho de um relatório, percebemos que a aluna foi rotulada pela professora e foi avaliada como incapaz de escrever: “A aluna é portadora de DM. Consegue copiar letra cursiva mas não reconhece algumas letras; não apreende as vogais e não consegue formar sílabas; não lê as sílabas” (RELATÓRIO– 5ª SÉRIE).

Observamos que o primeiro comentário da professora parece justificar a não aprendizagem da aluna, no decorrer de sua escolarização, permitindo questionar a fala da professora: Alice é mesmo “portadora de DM”? De onde vem essa classificação? Se não há nenhum laudo disponível na Secretaria da Educação, que legitima essa classificação?

Esses questionamentos nos conduzem aos apontamentos de Padilha (1997), que, fundamentando-se nas discussões de Vygotsky, argumenta:

Por parte dos que avaliam, os problemas das crianças são interpretados a partir do “núcleo primário” do defeito-guiando as interpretações pelo que a criança não é, por suas lacunas-e portanto são desprezadas suas possibilidades, suas habilidades, suas experiências. (PADILHA, 1997, p. 87).

Considerando o discurso de Alice e o da professora, observamos que há incompatibilidade entre ambos, podendo ser plausível indagar: Alice de fato não aprendia? Essa professora procurou conhecer suas necessidades educacionais, a fim de elaborar propostas pedagógicas condizentes com suas possibilidades de aprendizagem?

Com o discurso da aluna, podemos observar que apresenta consciência dos conhecimentos apropriados sobre a escrita e compreensão das possibilidades em avançar em sua aprendizagem, assim como sublinha suas dificuldades para alcançar os objetivos referentes à escrita. Dessa forma, seus conhecimentos sobre a escrita poderiam ser interpretados pela professora de maneira positiva, resgatando os conhecimentos apropriados e proporcionando a adequação das atividades para melhor auxiliar a aluna, na apropriação da escrita.

Indagada sobre onde aprendeu a escrever, a aluna demonstra sua compreensão. Vejamos:

Pesquisadora: Onde você aprendeu a escrever?

Alice: *Onde?*

Pesquisadora: É.

Alice: *Na escola, né.*

Pesquisadora: Na escola?

Alice: *Aceno de cabeça que sim.*

Pesquisadora: Quem te ensinou?

Alice: *A professora.*

Pesquisadora: A professora da sala, ou uma professora específica?

Alice: *A professora da sala mesmo. De vez em quando é minha irmã, mas minha irmã, não... não tem paciência comigo, assim... quando tem lição de casa, ela fala para minha mãe... quando eu esqueço, a professora briga comigo. Eu falo pra professora: - A minha mãe não tem culpa se a minha irmã não me ajuda.*

(ENTREVISTA 01 mai. 2009).

A aluna afirma que aprendeu a escrever na escola e com o apoio da professora da sala, porém, tem consciência de suas dificuldades no momento da realização das “lições” de casa de forma autônoma, porque, segundo ela, depende da ajuda de outra pessoa para auxiliá-la nessa atividade, no entanto não pode contar com a ajuda de outro (s). Assim, assume que acaba não realizando as tarefas por conta de suas dificuldades e, nas entrelinhas, podemos

compreender que prefere não culpabilizar sua mãe, que, por motivo não especificado, não a auxilia, contando somente com o apoio da professora em sala de sala.

Na segunda entrevista sobre o mesmo assunto, a adolescente faz suas ponderações:

Pesquisadora: E onde você aprendeu a escrever? Quando você acha que foi o momento em que você aprendeu a escrever? Em que lugar?

Alice: *Eu acho assim ó... eu acho uma carteirinha assim... de identidade dos meus irmãos, aí eu vejo, aí minha mãe fala assim: vê esse negócio... o que tá escrito aí. Eu leio só o primeiro nome, aí eu junto a letra assim... eu penso né... aí eu leio tudo.*

Pesquisadora: Tem um lugar que você aprendeu a escrever? O que você acha? Que lugar que você aprendeu? Na sua casa, em algum lugar?

Alice: *Na escola.*

Pesquisadora: Tem uma pessoa especial que te ensinou?

Alice: *Ah! Mais você.*

Pesquisadora: Eu?

Alice: *É.*

Pesquisadora: Quando?

Alice: *Quando você tava lá (na sala de recursos). Porque a outra professora não ensina escrever direito. Ela põe um negócio assim... por ex: Faca. É uma coisa com a faca. Uma coisa com a bola, assim... uma coisa com a bola... uma coisa com a faca... uma coisa com maçã.*

Pesquisadora: O que faz com isso?

Alice: *Aí você faz a frase... quando você termina tudo ali, ela escreve um negócio lá e fala assim: - Você leva pra casa depois você traz. Ah! Eu nem leio, eu não tenho paciência não.*

Pesquisadora: Não sabe fazer?

Alice: *Não. É só pra ler. Ela manda só ler, aí só leio uma... minha mãe entendeu e minha irmã ajudou um pouco, o resto que ela tava falando para mim, quando eu ia lá: - Ah, você leva isso aqui embora. Aí eu nem lia. Eu mostrava para minha mãe, eu não lia não. Eu não entendia algumas coisas que ela colocava lá pra mim, que não tinha nada haver, que eu não sabia o que ela queria, nem ela sabia.*

Pesquisadora: Essa é a professora da sala de recursos?

Alice: *É.*

Pesquisadora: E a da sala regular? Você consegue entender?

Alice: *Consigo.*

Pesquisadora: É mais fácil?

Alice: *É mais fácil. A de Português é mais.*

(ENTREVISTA 02 dez. 2010).

Nesse discurso mais extenso, Alice explicita que aprendeu a escrever na sala de recursos, em específico com a professora (a pesquisadora), quando atuava nesse serviço, mudando a afirmação feita na primeira entrevista, na qual disse que aprendera a escrever na sala regular. Faz uma crítica às intervenções da professora atual da sala de recursos, que não possibilita sua compreensão em relação às atividades propostas. O discurso de Alice não coincide com os discursos da professora da sala de recursos quanto à aluna, explicitando que

ela “[...] escreve pequenos textos com intervenções, realiza as atividades com êxito e vontade. [...] gosta de ajudar, é tranqüila e educada. Aprofundar trabalho com textos p/ o próximo ano” (RELATÓRIO dez. 2008).

Essas informações mostram que, diferentemente da sala regular, como já foi mencionado, as atitudes da professora revelam o modo como avaliou e interpretou os conhecimentos de Alice e denotam que apresenta uma representação social positiva da aluna. Assim, podemos inferir que a atuação pedagógica na sala de recursos pautou-se nas suas possibilidades e em um trabalho mais voltado à produção textual. Porém, Alice reclama que não compreendia e não via significados nas atividades propostas pela professora. Contudo, nessas questões, não é possível fazermos julgamentos, uma vez que não acompanhamos sua atuação e não visualizamos as atividades produzidas em sala de aula.

Entretanto, do ponto de vista teórico, as discussões de Regaud e Crayssac (2002) nos esclarecem que a atuação do professor é de fundamental importância, tanto nas primeiras produções textuais dos alunos, como nas subsequentes. O professor deve intervir pedagogicamente, no sentido de regular a escrita dos alunos, agindo de modo individual nas produções de cada estudante, para que este tenha mais controle da manifestação de suas ideias nos registros escritos.

Assim, o professor deve acompanhar o processo de produção textual das crianças, que precisa ser iniciado desde o momento em que ingressam na escola, possibilitando a necessidade de dizer, por meio da escrita, configurando-se como forma de se comunicarem com os outros, por intermédio do texto escrito.

As produções textuais de Alice levam-nos a observar suas dificuldades e suas possibilidades, na escrita de um texto, com vistas ao que conseguiu realizar sozinha ou com ajuda da pesquisadora.

Nos quatro encontros, como aconteceu com Antônio, utilizamos gibis como recurso textual, sendo extraídos deles as histórias em quadrinhos ou tiras (Anexos D, E, F e G), para que fossem produzidos os textos a partir da leitura e da interpretação de cada história lida.

A primeira conversa com a aluna, referente às atividades a serem realizadas, teve como objetivo a apresentação, o contato e o questionamento sobre os gibis, quando ela demonstrou muita curiosidade pela leitura das histórias, afirmando que já os conhecia, porém não havia tido contato com a obra em casa e muito pouco na escola, e que ainda não sabia lê-los.

Em todos os encontros, houve primeiramente o contato da aluna com os gibis, com a tirinha e, em seguida, ela fez a leitura individual, sendo interrogada a respeito do que havia

entendido sobre as histórias ou tiras. A aluna fez sua interpretação, atentando para a sequência das figuras e fazendo ligação dos acontecimentos das cenas. Demonstrou compreensão para cada cena, exceto na história (Anexo F- História 03) que era mais complexa e mais longa. No primeiro momento, foi realizada a leitura individual; a aluna deu ênfase à decodificação, recorrendo às letras, às sílabas e às palavras existentes no texto, quando era o caso. Vale destacar que realizou a leitura de algumas palavras e, em poucos casos, de frases, havendo dificuldades na interpretação do texto completo. Foi realizada ainda a leitura, pela pesquisadora, enfatizando o título, as cenas, o texto escrito e o encadeamento do diálogo contido em cada história ou tira. A aluna acompanhou a leitura, ora com os olhos, ora a fazendo juntamente com a pesquisadora. Com a leitura da pesquisadora, houve a possibilidade de esclarecer suas dificuldades na compreensão da ideia geral do texto e a sua mensagem, porém, a adolescente necessitava ser interrogada. Havia pouco distanciamento entre o que retratavam as histórias ou tiras e as suas interpretações.

Após as leituras, Alice foi sempre orientada a escrever um texto relacionado à história ou à tira, apresentando os seus aspectos centrais, para os quais poderia usar sua imaginação e deixar fluir suas ideias sobre o que leu e compreendeu.

A aluna iniciou as produções textuais sem a ajuda da pesquisadora; em poucos momentos, solicitou o uso do alfabeto móvel, no entanto, quando o utilizou, ela própria o pegou e montou as palavras sem auxílio. Perguntou qual letra poderia usar em algumas palavras, fazendo algumas sugestões, porém, foi orientada de que deveria pensar sobre quais delas poderia usar. Decidiu, por conseguinte, quais letras empregaria e deu continuidade a sua escrita.

O primeiro encontro com Alice aconteceu no dia 05 de maio de 2009 e teve a duração de 50 min. A aluna escolheu a história “Cascão” (Anexo D - Historia 03) e produziu o texto a seguir:

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO

ENTENDIMENTO DA HISTORIA EM QUADRINHOS

CAS CÃO

COMO O CASCÃO FOI PEGA O SEBOLINA

COM QUE VOCÊ ES TAPEHNDEU

POQUE TAQUEU VOCÊ MAIS NÃO SO EU TEI

A MONICA MIEU EU PAGA VOCÊ PI NE RD

A GORA E VOCÊ PEGA A MONICA

CAPE GEPÍ NÃO VALE POQUE NÃO VALE

QUE VOCÊ PI GHA QUES MU CIGA VOCÊ NÃO

TULIRO

DATA: 05/05/2009

Texto1 - Cascão, escrito por Alice, a partir da tirinha "Cascão".

Após a escrita do texto Alice foi orientada a fazer a leitura, a fim de regatar as ideias nele contidas e, desse modo, esclarecê-las. A primeira intenção de escrita foi comparada ao que havia escrito, com base nas proposições de Góes (1993. p. 115), que enfatiza:

[...] na tomada do texto como objeto surge uma interação de um sujeito que anuncia o discurso ('emprestado', recriado, apoiado em outros discursos) e um sujeito que analisa os próprios enunciados. Assim, do funcionamento intersubjetivo da escrita e dependendo da atuação de outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados.

Ao entrar em contato com seu texto, a aluna percebeu que algumas ideias e palavras não correspondiam ao que havia pensado em escrever; contudo, esclareceu-as, de modo que foram registradas pela pesquisadora, conforme pode ser visualizado abaixo:

Cascão

Como o Cascão foi pegar o Cebolinha.

- Como que você está pegando eu?

- Por que está aqui eu e você. Mas não sou eu.

A Mônica me (pega) e eu pego você primeiro.

Agora é você. Pega a Mônica!

Já peguei. Não vale. - Porque não vale?

- Porque que você pega com estas mãos sujas. - Você não é tão limpo!

(TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 01).

A aluna escreveu um diálogo entre as crianças da história. Manteve uma estrutura de texto, embora não empregasse pontuação e mostrasse dificuldades para fazer a ligação das falas do diálogo. É possível fazer a leitura da maioria das palavras que escreve, mesmo que os enunciados não apresentem clareza, por haver também hiperssegmentação em algumas palavras, omissões e trocas de letras em maioria delas. Ainda não consegue demarcar o início e o final das falas dos personagens pela ausência de pontuação. Esses aspectos ficaram evidentes na observação das cenas da tira e no resgate de suas primeiras intenções de escrita. Entretanto, pode-se observar que procurou fazer a ligação da última frase às anteriores, para o fechamento de suas ideias.

Apesar da falta de clareza, da ligação das ideias e da escrita truncada, em alguns momentos, Alice procurou reproduzir as cenas, criou e elaborou uma história, ampliando as falas dos personagens que não estavam explícitos nas três cenas apresentadas.

O segundo encontro ocorreu em 19 de junho de 2009 e teve duração de 40 min. Alice fez a escolha por outra história, intitulada “Cascão” (Anexo E – História 03), produzindo o texto a partir dessa história.

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO

ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

CASCÃO TÔ NO BANHO VILOGO QUE VOU SAIR PARA

FAZER COPA PARA A GORA NÃO PORO TONO BANHO

DE SOLU MAIS EU VOLA CAMI MÃO

MÔNICA VEI LOGO NÃO VOAGORA PORO EU TONORA NHA

MÃE. NÃO DE NORA DO BAIRO PORO E VOU SAIR DE

CASCÃO TÔ NO BANHO NÃO PORO EU NÃO TENHO

E GASAÍ TONO VÃO NOS NDEFERE PÉ HA AXAVE

TÔNINO

DATA: 19/06/09

Texto 2 - escrito a partir da tirinha "Cascão"

O texto de Alice novamente não teve título. Repetiu a escrita de um diálogo entre os personagens da história. Vejamos a transcrição do seu texto, após sua leitura:

*Ô Cascão! Tô no banho! Vem logo, que vamos sair para fazer compras agora. – Não posso. Tô no banho de sol, mas eu vou lá com minha mãe.
Mônica! Vem logo! Não vou agora por que tô no banho mãe. – Não demora no banheiro porque eu vou sair
Cascão! Tô no banho! Não vou porque eu não (tenho tempo).
Eu já saí do banho [...] espere eu pegar a chave.
(TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 02).*

Notamos que a aluna escreveu um texto mais extenso. Manteve sua estrutura e procurou registrar a articulação do diálogo com base na história lida. Elaborou um texto usando aspectos de sua imaginação, sem ajuda da pesquisadora, e acrescentou informações que não estavam presentes na história.

Novamente, na leitura de seu texto, a aluna teve dúvidas em relação a algumas palavras, evidenciando que não se lembrava do que havia escrito. Percebemos a ausência de clareza de algumas ideias.

O terceiro encontro aconteceu no segundo semestre, no dia 06 de outubro de 2009 e teve a duração de 45 min. Alice escolheu a história “Magali em: proposta atraente” (Anexo F-História 03) e, a partir dela, fez a produção textual, apresentada na sequência:

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO

ENTENDIMENTO DA HISTORIA EM QUADRINHOS

ELES E TAVA BRINCANDO DE BOLA E A MÃE DO
 DUDU NÃO JÁ TÁ indo TCHAU, TE LOGO!
 CEBOLINHA VEM TOMAR BANHO
 DENISE VEM TOMAR BANHO A MANHÃ TOMAR BANHO
 E JÁ TÁ aí MAGALI PORQUE VOCÊ VEM?
 PORQUE A SUA PROPOSTA TAVA MUITO BOA

DATA: 06/10/2009

Texto 3- escrito por Alice, a partir da tirinha “Magali em: proposta atraente”.

Novamente, a aluna não inseriu título em seu texto, porém procurou descrever as cenas, conforme o texto-base e de forma sucinta, segundo é possível visualizar a seguir:

Eles tava brincando de bola e a mãe do
 Dudu (o chamou). –Mãe! Já tô indo! Tchau! Até logo!
 Cebolinha! Vem tomar banho!
 Denise! Vem tomar banho! – Não. Amanhã tomo banho.
 E já tá aí Magali? - Por quê você (também) vem ?
 Por quê a sua proposta tava muito boa.
 (TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 3).

É possível observar, no texto, que a aluna buscou inserir as informações oriundas de sua interpretação da história em quadrinhos, porém, omitindo algumas palavras necessárias

para estabelecer a ligação das ideias, estando estas em destaque entre parênteses. Seu texto ficou mais sintético, se comparado aos anteriores. Ficou implícito que as mães do Cebolinha e da Magali também estiveram presentes no diálogo, contudo, a marcação dos discursos dos personagens não foi realizada de forma correta. Assim, as personagens foram omitidas do texto.

O último encontro foi realizado no dia 02 de dezembro e teve duração de 30 min. Alice escolheu uma tirinha denominada “Chico Bento” (Anexo G- História 03). A produção textual apresentada a seguir refere-se às interpretações dessa história.

ELABORAÇÃO E ESCRITA DE TEXTO
ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O meretoria do fino e se mones foi nada
e que de o gods riu e mon e lesandoi
e eles não saiu que de e gods. pois
to baba que de riu não unho nuto
Bauri
Fim

DATA: 2/12/09

Texto 4 escrito por Alice, a partir da tirinha Chico Bento.

Nesse último encontro, a adolescente realizou a atividade de escrita de forma mais rápida, não solicitando o uso do alfabeto móvel, nem a mediação da pesquisadora em nenhum momento. Observamos que seu texto ficou mais restrito, se comparado aos anteriores, porém, contém as informações das cenas da história, conforme transcrito abaixo:

*O moço tava dormindo e os meninos foi nadar
e quando o guarda viu e mandou eles sai daí
e eles não saíram. Quando o guarda veio
(e colocou uma) placa, quando viu, não tinha (ninguém).
(TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 04).*

Algumas ideias não estavam completas, implicando a falta de clareza no enunciado, sendo que, após a sua leitura, assim como nos textos produzidos nos encontros anteriores, a aluna observou que sua escrita não condizia com sua primeira intenção de escrita, cujas marcas estão destacadas entre parênteses.

Pela primeira vez, no decorrer dos encontros, escreveu seu texto utilizando letra cursiva. Essa iniciativa pode ser interpretada como uma forma de a aluna enfrentar um desafio na atividade de escrita, diferentemente dos três primeiros encontros, em que usou letras de forma maiúsculas.

Ao longo dos encontros, percebemos que a aluna foi aos poucos demonstrando mais envolvimento nas atividades propostas, sentindo-se mais segura para registrar suas ideias por meio de um texto, mesmo tendo consciência de suas dificuldades.

A escrita representou para a aluna algo prazeroso, levando-a a compreender que poderia transmitir uma mensagem através de um texto e que, posteriormente, poderia ler o que escrevera. Quando interrogada sobre o que pretendia dizer com as palavras e enunciados escritos, percebia que havia inadequações, que faltavam algumas letras, sílabas, palavras e ideias nos textos.

Essa experiência foi importante para o processo de apropriação da escrita da aluna, tendo representado uma maneira de colocar-se a trabalho na escrita de textos e não somente de palavras, como explicitou nas entrevistas; assim, enunciou suas possibilidades em dizer o que entendeu das histórias lidas, ampliando suas interpretações a seu modo e de acordo com seus conhecimentos.

Nesse sentido, as informações de sua trajetória escolar, contidas nos relatórios da 3ª, 4ª, 5ª e 7ª séries da sala regular, não fazem sentido, uma vez que demonstram que a aluna não escrevia e não escreve textos, entretanto, verificamos que as atividades oferecidas a ela, na maioria das vezes, estavam centradas em pintura, desenhos, recorte e colagem, cruzadinhas, caça-palavras, letras, sílabas, palavras e reprodução de textos. Assim sendo, Alice teve pouco contato com modelos de textos, resultando em poucas experiências de leitura e produção textual, não contribuindo com suas expectativas de escrever para si e para comunicar-se com os outros.

Segundo Arena (2008), os estudos sobre o ensino da escrita precisam ser aprofundados, para que haja reflexões e, conseqüentemente, práticas pedagógicas mais contundentes em sala de aula. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas devem ser planejadas com objetivos direcionados às particularidades de cada aluno, sobretudo daqueles que se encontram no início da apropriação da escrita, a fim de que seja possível implementá-los de forma mais consistente e significativa e focar nas reais necessidades de todos os alunos.

Em relação ao trabalho com a escrita em sala de aula, Bucheton (2002) salienta que o professor deve colocar-se em posição de proximidade com o aluno, para melhor auxiliá-lo, dando-lhe indicações individuais sobre seu texto escrito. Deve atuar primordialmente como leitor de seu texto, para que haja o estreitamento das interações entre alunos e professor. Assim, as ideias fluem e as produções de textos não são vistas pelos alunos como atividades impossíveis de se realizar.

No caso de Alice, os dados apontam que precisa ter maior contato com textos, embora isso esteja proposto em sua adequação curricular individual e também explicitado nos relatórios de sala de recursos; não obstante, os relatórios da sala regular sublinham que essas atividades ainda são pouco exploradas, devendo ser mais ampliadas, de modo a propiciar à aluna mais experiências com a leitura e a escrita de textos.

Diante dessas discussões, vale salientar as propostas de Geraldi (2003, p.160) sobre as condições necessárias para a produção de um texto. Para o autor, é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Mediante as proposições do autor, compreendemos que a intervenção do professor, no processo de produção textual, deve ser permeada por sutilezas e objetivos claros a propósito desse trabalho.

Em se tratando de Alice, todas as suas produções textuais devem ser valorizadas, interpretadas e significadas pelo professor e/ou pelos alunos da sala, para que seja possível implementar continuamente o contato com textos, para favorecer a criação da necessidade de escrever, mesmo que sua escrita contenha inadequações do ponto de vista formal. É importante, no decorrer do processo, oferecer à estudante estratégias que promovam os ajustes

necessários para atender à formalidade que um texto escrito exige, para ser lido e compreendido pelo leitor, assim disseminado em diferentes situações sociais. Dessa forma, há contribuição para novas possibilidades em produzir textos, colaborando com o processo de apropriação da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos dados oriundos dos documentos de Antônio e de Alice, que retratavam a história de vida e a trajetória escolar de ambos os alunos, tais como as anamneses, as adequações curriculares individuais, os relatórios, as entrevistas e as produções textuais, percebemos que não podemos negar a existência de dificuldades, na apropriação da escrita, tanto por parte de Alice e, de modo mais acentuado, por parte de Antônio. Em contrapartida, observamos que Alice tem mais clareza e compreensão a respeito de suas dificuldades, facilitando assim a intervenção pedagógica referente a esse conhecimento e incrementando seus avanços na aprendizagem.

No entanto, os discursos de ambos os alunos nos sugerem o desejo de escrever um texto e compreendemos que, por meio desse desejo, podem ser resgatadas suas possibilidades e necessidades de comunicação, através de um texto escrito.

Os encontros com a pesquisadora representaram maior aproximação com os alunos, revelando seus conhecimentos, favorecendo-lhes mais direcionamento às produções e permitindo-lhes que compreendessem suas dificuldades e, principalmente, que realçassem suas possibilidades de aprender em função do discurso e das produções textuais.

As produções textuais de Antônio demonstram que, apesar de lentos ou difusos, significam avanços no seu processo de compreensão. Embora não use o sistema alfabético corretamente e apresente uma compreensão ainda superficial do padrão da língua escrita, faz tentativas, inferências e arrisca na escrita e na interpretação dos signos escritos. A mediação com o outro mais experiente e, no caso, nos momentos de intervenção com a pesquisadora, propiciou ao aluno a significação de seus registros, compreendendo a função da escrita para se arriscar a escrever, apresentando iniciativas para iniciar e concluir os textos. Foi sentindo-se mais capaz de escrever, mesmo com inadequações em seus escritos, uma vez que mostrava muitas resistências em escrever, as quais podem ser constatadas nos documentos analisados que também explicitam esses aspectos. Entretanto, demonstrou que poderia escrever e sentiu-se satisfeito com suas produções.

Nos encontros com Alice, percebemos que a aluna apresenta facilidade para elaborar textos; à medida que escrevia e fazia a leitura de seus textos, exibia articulação entre sua primeira intenção de escrita e o que havia escrito, compreendendo as inadequações existentes. Dessa forma, a aluna precisa de uma intervenção pedagógica mais focalizada, para que organize suas ideias e as registre, de maneira que o leitor compreenda o que deseja dizer. Há que se destacar que ainda necessita de correções na escrita das palavras e enunciados e que

igualmente há ausência de pontuações e acentuações, que compromete a clareza de suas ideias. Nesse sentido, com um auxílio mais pontual, é possível que escreva textos que a auxiliem a fazer suas anotações diárias, suas tarefas escolares e deixar registrada uma mensagem que a leve a comunicar-se com os outros, por intermédio da escrita.

Com fundamento nos relatórios e nos discursos dos alunos, verificamos que o contato de ambos com os textos que circulam na sociedade foi restrito e que escreviam com mais intensidade na escola, a qual se tornou uma referência de escrita importante para eles. E, por conta disso, tem muito a contribuir com a aprendizagem desses alunos, priorizando um trabalho intenso pautado em suas experiências e desejos de dizer por meio da escrita, com um ensino colaborativo com a mediação do professor, juntamente com os outros alunos da sala, com o uso de materiais diversos, tais como diferentes gêneros textuais, alfabeto móvel e fichas de palavras, a fim de que possam ultrapassar as barreiras que a atividade de escrita representa para eles.

Nesse sentido, a escola deve valorizar os conhecimentos de cada aluno, permitindo o encontro, como propõe Vigotski (2001), entre os conceitos espontâneos e os científicos que cada aluno apresenta, abrindo espaços para uma intervenção pedagógica que vise ao desenvolvimento intelectual e incida nas funções psicológicas superiores, que fornecerão novas formas de organizar o pensamento e agir no mundo.

Com base na análise dos dados de Antônio e de Alice, é possível fazer uma reflexão sobre as dificuldades dos professores em elaborar propostas de atividades voltadas ao ensino da escrita, possibilitando o revelar das capacidades de aprendizagem dos alunos.

Podemos notar que as possibilidades de aprendizagem de Antônio e de Alice poderiam ter sido, e ainda podem ser ampliadas por meio de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades, permitindo assim maior investimento em suas produções e criando espaços que propiciem a manifestação da escrita, através das produções textuais. É importante que os conhecimentos desses alunos sejam vistos, interpretados e significados, no sentido de promover a necessidade do registro e de suas intenções de escrita, mesmo que ainda esteja distante da norma-padrão. Nesse sentido, com a mediação do professor, dos alunos da sala, dos seus familiares e das demais pessoas de seu entorno, poderão transcender os conhecimentos já apropriados e se apropriar de outros.

Dessa forma, os dados demonstram que o professor não pode enfatizar somente as dificuldades dos alunos, procedimento que não induz a mudanças na aprendizagem e, na verdade, pode gerar mais entraves e implantar o rótulo de que os estudantes não aprendem e não poderão aprender.

Vale ressaltar que a leitura e a interpretação, daqueles que representam a escola, a respeito dos alunos podem significar a produção do fracasso escolar. Segundo Vigotski (1997), o problema não está no sujeito, mas no modo como a sociedade o interpreta e interpreta seus conhecimentos. Essa situação pode trazer consequências desastrosas ao processo de aprendizagem, no decorrer da escolarização e da vida social para cada aluno. Em decorrência, é imperioso repensar as práticas pedagógicas com vistas às seguintes indagações: por que muitos alunos apresentam resistência para escrever? Por que não aprendem a escrever, mesmo frequentando a escola? Como os professores veem e interpretam os conhecimentos de cada aluno? Os conhecimentos de cada aluno são valorizados, de modo que se sinta capaz de avançar? Na verdade, a atuação pedagógica deve ocorrer no sentido de auxiliar os alunos e, principalmente, aqueles com mais dificuldades, percorrendo juntamente com eles o caminho pela busca e a apropriação de novos conhecimentos.

Diante dessas questões, é oportuno refletir sobre por que as coisas acontecem dessa forma e pensar que vivemos sobre a égide de uma ideologia dominante, numa sociedade excludente, que valoriza a produção individual, de forma que há investimento e seleção de grupos minoritários considerados como os que mais produzem em curto prazo para a manutenção do sistema capitalista. Há uma determinação por meio de um padrão de quem serve e quem não serve para essa sociedade, sendo que os grupos entendidos como “não produtivos” não atendem aos critérios estabelecidos e são, aos poucos, excluídos dos processos de produção.

Baseando-nos nas proposições de Patto (1990,1997), não devemos atribuir a culpa do fracasso dos alunos exclusivamente a um município, a uma escola localizada ou, ainda, aos professores, pois seria uma interpretação muito localizada, já que, sozinhos, não podem mudar o sistema educacional. O que podemos pensar é que, muitas vezes, os professores são conduzidos a atuar de modo precário e até insatisfatório, implementando propostas pedagógicas que não condizem com as necessidades educacionais de muitos alunos, em especial aqueles que, por motivos diversos, não acompanham o currículo da série que frequentam, acabando não participando de uma aprendizagem significativa a todos.

Devemos estender as reflexões e os questionamentos às políticas educacionais atuais, que não priorizam a implantação de um sistema educacional inclusivo, que de fato considere as necessidades educacionais e promova um ensino de qualidade para TODOS os alunos. Não tomam providências para melhor direcionar e aproveitar as verbas destinadas à educação, para a formação inicial e continuada de professores, não havendo adequações pedagógicas necessárias, no sistema educacional, que façam com que uma parcela

significativa de alunos da escola pública concluem o Ensino Fundamental II e se apropriem dos conhecimentos básicos, visto que, em muitos casos, muitos deles, ao final da escolarização, não conseguem nem mesmo escrever o próprio nome completo.

Nesse sentido, Antônio e Alice representam esses alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras e não se apropriam da escrita, como prevem as propostas curriculares para a 7ª série do Ensino Fundamental II. Tais alunos têm o direito garantido de acessar os conhecimentos historicamente produzidos, razão pela qual a escola deve garantir a aprendizagem e o desenvolvimento a cada um deles. É importante se pensar na inclusão desses alunos num ambiente escolar que os incentive a escrever, mesmo que seus conhecimentos se distanciem dos conhecimentos previstos para a série, que seus escritos estejam distantes da norma-padrão, podendo assim usufruir dos conhecimentos apropriados, no decorrer da escolarização, em suas situações concretas de vida.

Isso significa possibilitar que, mesmo não tendo se apropriado da escrita prevista para a série que frequentam, esses alunos podem vivenciar o contato contínuo com textos diversos, uma vez que os dados analisados revelam suas capacidades e, com o auxílio pedagógico, podem avançar um pouco mais em seus conhecimentos e, sobretudo, no que concerne à escrita. Isso implica a conquista de mais autonomia, na realização das atividades escolares e na realização das atividades sociais que exijam o domínio da escrita, de modo que os atores sociais representados pela instituição escola ofereçam educação não somente para o mercado de trabalho, mas para a concretização do processo de emancipação e humanização. Dessa forma, considerando o prisma vigotskiano, possam compreender que todos os alunos podem usufruir dos direitos de aprender, retirando do imaginário das pessoas o rótulo de que nem todos aprendem.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Unidades e funções em linguagem: implicações pedagógicas. In: Mesa-redonda: *Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*. JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA. 7. Marília, 2008. (Texto não publicado).

BUCHETON, D. Pour remettre le text en travail. *Les Cahiers Pedagogiques*, Paris, n.405, p. 57-58, jun. 2002.

BRASIL. *Declaração de Mundial sobre Educação para Todos* - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: < http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaraçaojountien_tailandia.pdf > Acesso em: 31 ago. 2008.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: M. J. Corde, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino de primeira a quarta série do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros02.pdf> >. Acesso em: 31 ago. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.pdf> >. Acesso em: 31 ago. 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. Conselho Estadual de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE/CEEB, 2001.

_____. *Política nacional de educação em uma perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948 /2007, entregue ao Ministro da Educação em janeiro de 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2009.

CORREA, M. A. M. *De rótulos e carimbos e crianças nada especiais*. 1990. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

FAZENDA, I. C. A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: _____. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 13-20.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993, p. 101-119.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Os princípios do desenvolvimento e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991, p. 59-76.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-189.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, vol. I, p. 71-84.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, p. 107-125.

MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática na Educação*. Maringá, v. 6. n. 12, p. 29-48, 2003.

_____. A apropriação da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006 a. p. 181- 192.

_____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006b. p. 193-202.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva do Ensino Fundamental*. 1. ed. Araraquara: JM, 2003, p. 9-22.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, FAPESP, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da deficiência mental: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: FUNDEPE, 2008.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. *O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário*. 1994, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 281-296.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*. v. 39, nº 3, p. 272-286, mar. 1987.

_____. *Variáveis sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Textos, 1988.

RAMOS, G. *Vidas Secas*. 100. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Recor, 2006.

REIS, Renato Hilário. *A construção do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2000.

RIGAUD, O.; CRAYSSAC, N. Élèves auteurs et enseignants lecteurs. *Les Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 405, p. 56-57, jun. 2002.

SIQUEIRA, A. B. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, A. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 301-347.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 355, 2000. p. 34.

_____. Chico Bento. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 81, 2004a, não paginado.

_____. Chico Bento em: Pra quando crescer. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 82, 2004 b.

_____. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 437, 2004 c, não paginado.

_____. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 441, 2004 d, p. 40-41.

_____. Cascão. In: _____. *Almanaque do Cascão*. São Paulo: Globo, n. 82. 2004 e, não paginado.

_____. Chico Bento. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 92, 2006a, p. 82.

_____. Chico Bento em: Pé-de Ferro. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 356. 2006 b, p. 62.

_____. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 459, 2006 c, p. 66.

_____. Magali em: Proposta atraente. In: _____. *Almanaque da Magali*. São Paulo: Globo, n. 53, 2006d, p. 18.

_____. Magali. In: _____. *Almanaque da Magali*. São Paulo: Globo, n. 53, 2006 e, p. 82.

_____. Cascão. In: _____. *Cascão*. São Paulo: Globo, n. 457, 2006 f, p. 66.

VIGOTSKII, L. S. aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. El problema del entorno. (mimeo). Tradução cubana para o texto The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org.). *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994, p.338-354.

VYGOTSKI, L. S. *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, III. Madrid: Visor, 1995, p. 183-206.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-235.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, V - Fundamentos da Defectologia. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização de Michael Cole et al. Tradução de José Cipola Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de questões para a entrevista

1 Investigação sobre o conceito e a função social da escrita

- a) Para que serve a escrita?
- b) Para que as pessoas usam a escrita?
- c) Acha importante escrever? Por quê?
- d) Todas as pessoas podem aprender a escrever? Por quê?

2 Uso pessoal da escrita

- a) Você costuma escrever? O quê?
- b) Onde e em quais situações escreve?
- c) Para quem costumam escrever?

3 Apropriação da escrita

- a) Você sabe escrever? O quê?
- b) Onde aprendeu a escrever?
- c) Quem o ensinou a escrever?

Caso responda “não” à questão 3 (a):

- a) Você quer aprender a escrever?
- b) Por que quer aprender a escrever?
- c) Deseja escrever para alguma pessoa? Por quê?
- d) Deseja dizer algo através da escrita? O quê?
- e) Como se sente por não saber escrever?
- f) O que precisa para aprender a escrever?

ANEXOS**Anexo A - Ofício à Secretaria de Educação****OFÍCIO**

Marília, ____ de _____ de 2008.

Prezada Senhora:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília – vem requerer autorização para a realização da pesquisa de Mestrado intitulada *A apropriação da escrita por educandos identificados com deficiência intelectual*, sob responsabilidade da discente Marina Paiva Ramos Disner e sob minha orientação.

Informo-lhe que o objetivo geral da pesquisa é: investigar, demonstrar, compreender e analisar os processos e progressos de apropriação do código escrito por educandos identificados com deficiência intelectual, e suas concepções em relação à função social da escrita.

Solicita-se, também, autorização para a divulgação dos resultados para fins exclusivamente científicos e didáticos, com total preservação da identidade dos participantes.

Atenciosamente

Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília – SP

À Ilustríssima Senhora

Diretora do Departamento Municipal de Educação

Anexo B - Termo de Livre Consentimento da Secretaria de Educação**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, Diretora do Departamento de Educação do Município de _____, autorizo o desenvolvimento do Projeto intitulado *A apropriação da escrita por educandos identificados com deficiência intelectual* matriculados na rede regular de ensino municipal, sob orientação da docente Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que tem, como objetivo geral, investigar, demonstrar e analisar as produções escritas de três educandos identificados com deficiência intelectual, explicitando suas concepções em relação a esse conhecimento e seu uso, nas ações sociais.

Autorizo, também, a divulgação dos resultados unicamente para fins científicos e didáticos, com preservação total da identidade dos participantes, que deverão ser previamente consultados, ou seus responsáveis, quanto à participação na pesquisa.

Diretora do Departamento Municipal de Educação

Marília, _____ de abril de 2008.

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Aos Srs. Pais ou Responsáveis**

Estamos realizando uma pesquisa nas escolas da rede regular de ensino de um município do Estado de São Paulo, intitulada *A apropriação da escrita por educandos com defasagens na aprendizagem*, e solicitamos a autorização para que _____ participe da mesma. O objetivo da pesquisa é investigar, demonstrar e analisar as produções escritas de três educandos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem, explicitando suas concepções em relação a esse conhecimento e seu uso, nas ações sociais.

Caso autorizem a sua participação nesta pesquisa, estejam cientes de que:

A) Será realizada uma entrevista com seu filho em local, data e horário a ser previamente acordado, considerando as disponibilidades e particularidades do participante.

B) A entrevista tem como objetivo investigar, documentar e demonstrar, através de perguntas simples, as concepções acerca da escrita, explicitando as expectativas em relação à apropriação desse conhecimento e o seu uso, nas diferentes ações sociais.

C) Os dados da entrevista serão filmados, transcritos e disponibilizados para análise na Dissertação do Mestrado, sendo exclusivamente utilizados para fins científicos.

D) Serão realizados quatro encontros com os alunos para produção, sendo filmados e transcritos, a fim de se arquivar para posteriormente ocorrer a análise desses dados. Esclarecemos que V. S^a terá pleno e incondicional acesso aos dados, durante a realização da pesquisa, bem como a direção escolar e seus respectivos professores.

E) Os resultados finais da pesquisa poderão ser publicados em eventos ou periódicos com finalidade científica e, em todas as circunstâncias, incluindo a Dissertação, a identidade de seu filho será totalmente preservada.

F) Havendo a necessidade de deslocamento de seu filho ou dos senhores, para a realização da entrevista, os gastos serão de total responsabilidade desta pesquisadora.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável por _____, autorizo-o a participar da pesquisa citada. Declaro ter sido informado sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência de meu filho poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar

ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa, na qual meu filho será participante.

Data: ____ / ____ / 2009

Assinatura: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone _____ (falar com Marina, pesquisadora) ou pelo telefone _____ (falar com a Dr^a Anna Augusta, Departamento de Educação Especial da UNESP de Marília, orientadora responsável pela pesquisa).

Anexos D - Histórias em quadrinhos apresentadas no 1º encontro

História 1

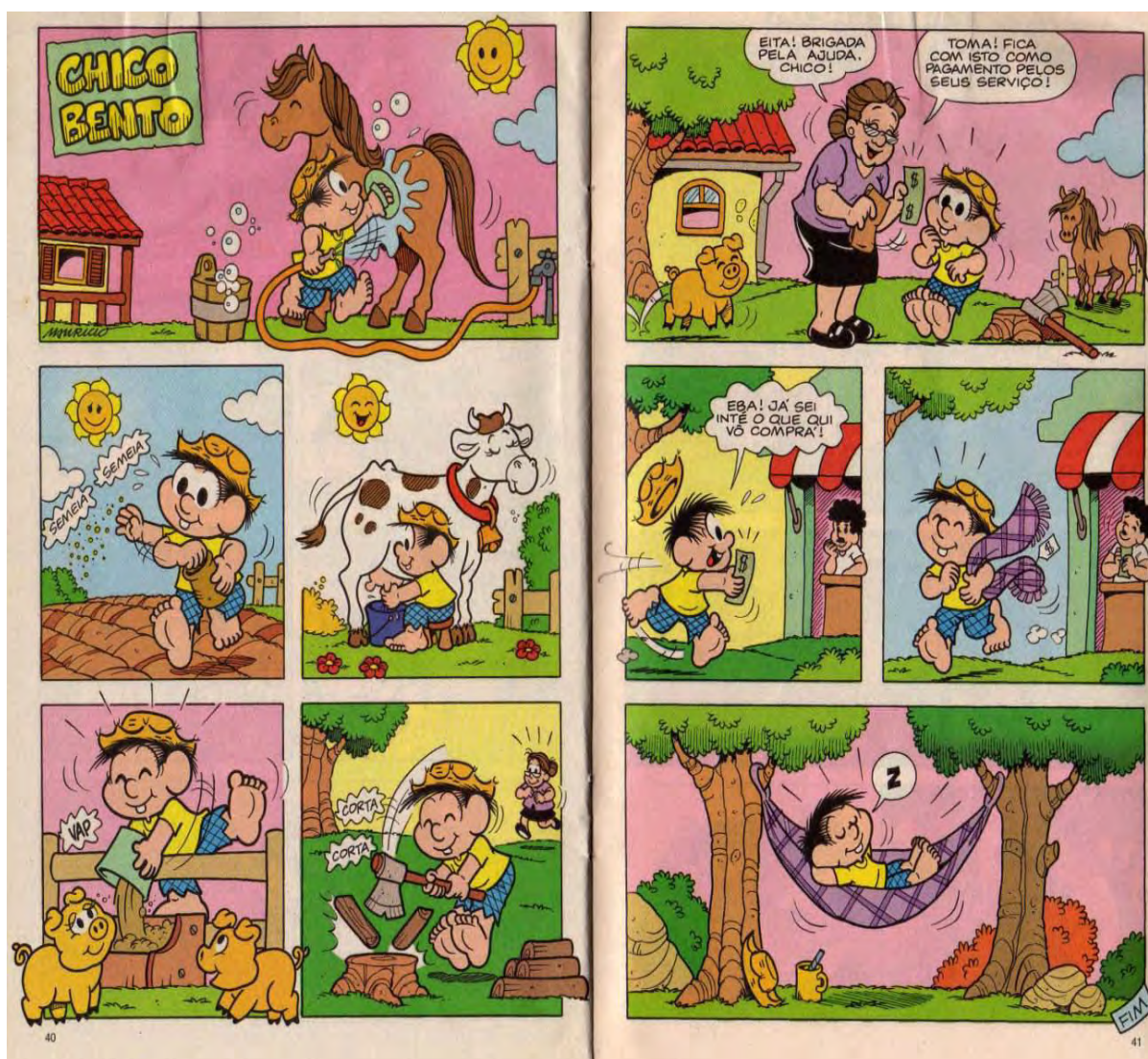


Figura 1 – História em quadrinhos Chico Bento.

Fonte: SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 441, 2004, p. 40-41.

História 2 - Escolhida por Antônio

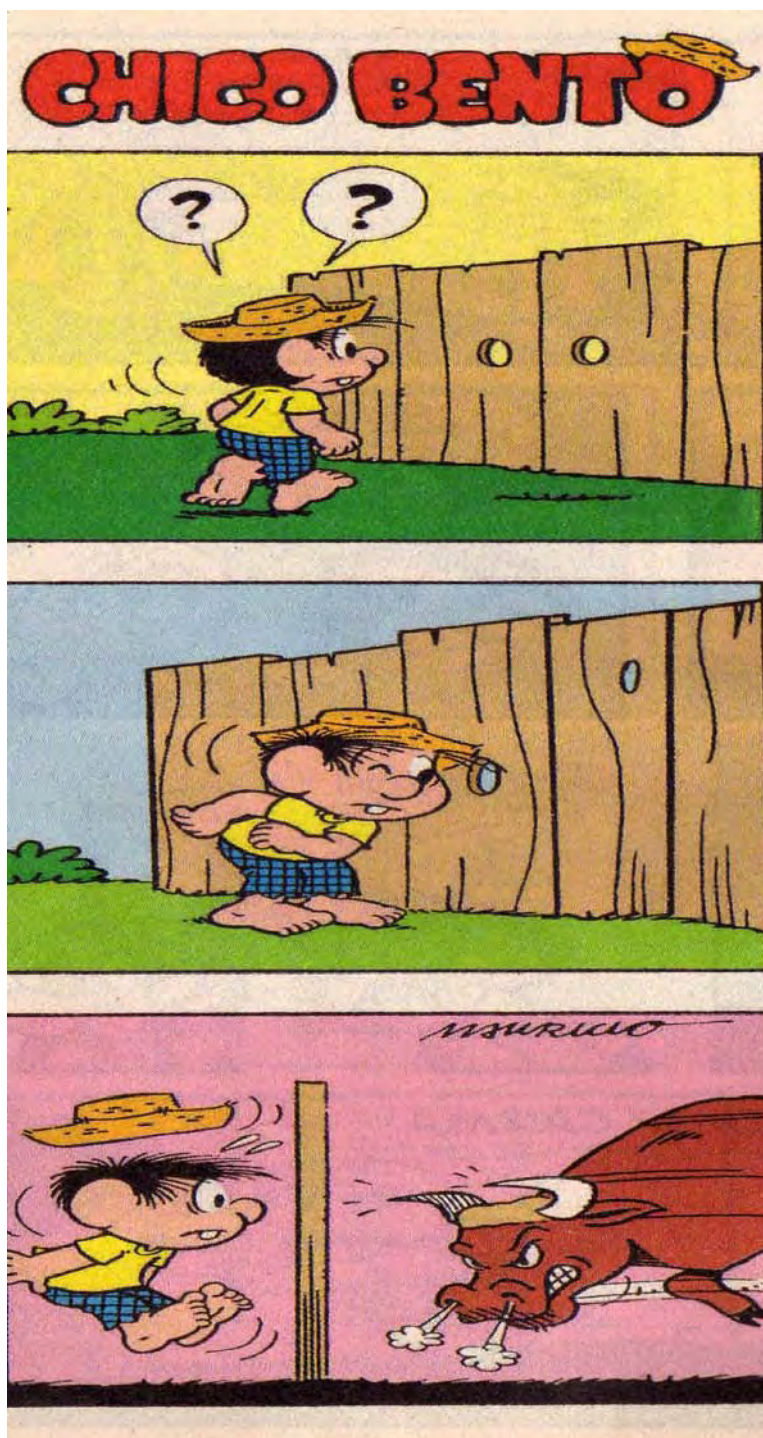


Figura 2 - História em quadrinhos Chico Bento.

Fonte: SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 81, 2004.

História 3 – Escolhida por Alice



Figura 3 – História em quadrinhos Cascão.

SOUSA, M. Cascão. In:_____. *Almanaque do Cascão*. São Paulo: Globo, n. 82, 2004.

Anexos E - Histórias em quadrinhos apresentadas no 2º encontro

História 1



Figura 4- História em quadrinhos Magali.

Fonte: SOUSA, M. Magali. In: _____. *Almanaque da Magali*. São Paulo: Globo, n. 53, 2006, p. 82.

História 2- Escolhida por Antônio



Figura 5- História em quadrinhos Chico Bento.

Fonte: SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 459, 2006, p. 66.

História 3 – Escolhida por Alice



Figura 6- História em quadrinhos Cascão.

Fonte: SOUSA, M. Cascão. IN: SOUZA, M. *Cascão*. São Paulo: Globo, n. 457, 2006, p. 66

Anexos F - Histórias em quadrinhos apresentadas no 3º encontro

História 1



Figura 7- História em quadrinhos Chico Bento.

SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 355, 2000. p. 34.

História 2 - Escolhida por Antônio



Figura 8- História em quadrinhos Chico Bento

SOUSA, M. Chico Bento em: Pra quando crescer. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 82, 2004.

História 3- Escolhida por Alice



Figura 9- História em quadrinhos Magali.

SOUSA, M. Magali em: proposta atraente. In: _____. *Almanaque da Magali*. São Paulo: Globo, n. 53, 2006, p. 18.

Anexos G - Histórias em quadrinhos apresentadas no 4º encontro

História 1- Chico Bento



Figura 10 - História Chico Bento

Fonte: SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 437, 2004.

História 2- Escolhida por Antônio



Figura 11- História Chico Bento em: Pé-de-Ferro

Fonte: SOUSA, M. Chico Bento em: Pé-de-Ferro. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 356, 2006, p.62.

História 3 – Escolhida por Alice



Figura 12 - História Chico Bento

Fonte: SOUSA, M. Chico Bento. In: _____. *Almanaque do Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 92, 2006, p. 82.