

**Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA:** o lugar da criança no imaginário de professores

**Childhood images in public school in São Luís / MA:** the place of the child in the teachers imaginary

Lia Silva Fonteles<sup>1</sup>

João de Deus Vieira Barros<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este artigo apresenta um recorte de um estudo compreensivo acerca do imaginário de professoras sobre a infância em uma escola de educação infantil pública de São Luís/MA. O caminho trilhado para essa tessitura se deu pela fenomenologia compreensiva, com base na hermenêutica, tendo como principal aporte teórico a antropologia do imaginário de Gilbert Durand (1993; 2002; 2010). As imagens foram coletadas a partir da aplicação de questionário, da realização de uma entrevista, da representação da infância através de imagens plásticas e da narrativa sobre tais imagens. Foram sujeitos dessa pesquisa seis professoras de uma escola municipal da referida cidade. Verificamos que no imaginário do grupo pesquisado aparecem elementos que revelam um equilíbrio no que se refere à representação simbólica da infância. Porém, em termos gerais, constatamos a existência de uma tendência maior à representação diurna, com uma valorização antagônica da criança. A compreensão das imagens revelou atitudes das professoras perante a criança no contexto social, apontando um lugar simbólico para a infância no imaginário do grupo.

**Palavras-chave:** Imaginário. Infância. Imagem.

## **ABSTRACT**

This paper presents part of a comprehensive study of teachers' imaginary about children in a public kindergarten school in São Luis / MA. The path taken to that weaving is given by comprehensive phenomenology, based on hermeneutics, the main theoretical contribution was the Anthropology of Imaginary created by Gilbert Durand (1993; 2002;

<sup>1</sup> Psicóloga e Pedagoga. Mestre em Educação. Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão.

<sup>2</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

2010). The images were collected from the questionnaires, conducting an interview, the representation of childhood through visual images and narrative about these images. The subjects of the research were six (6) teachers at a public school of that city. We found that the imaginary of the group researched appear evidence that show a balance with regard to the symbolic representation of childhood, however, in general, we found that there is a greater tendency to daytime representation with an antagonistic value of the child. The understanding of the images revealed attitudes of teachers towards the child in the social context, pointing a symbolic place for childhood in the imaginary of the group.

**Keywords:** Imaginary. Childhood. Image.

## **Introdução**

O texto que segue é um recorte da pesquisa realizada em uma escola municipal de São Luís/MA, que teve como objetivo geral compreender o lugar simbólico da infância em uma escola pública de São Luís/MA, por meio do imaginário de professores. E como objetivos específicos verificar as imagens presentes nas narrativas, desenhos, relatos sobre a infância, e em outras manifestações de professores de uma escola de Educação Infantil pública de São Luís/MA; compreender a infância revelada por tais imagens; e observar o que estas imagens revelam acerca do lugar reservado à infância no contexto social pesquisado.

Utilizamos como aporte teórico básico a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand em convergência com outras teorias das ciências humanas que serviram de suporte. Metodologicamente partimos da hermenêutica, trabalhando com a fenomenologia compreensiva. Foram utilizadas as seguintes heurísticas: questionário, entrevista semiestruturada, produção plástica e observação.

Para a realização desta análise compreensiva, destacamos apenas as imagens que se repetiram ao menos uma vez nas heurísticas utilizadas para a coleta dos dados. Tais heurísticas revelaram inúmeras imagens passíveis de serem analisadas a partir da teoria antropológica utilizada como base para o nosso trabalho. Porém, devido ao fato de estarmos buscando compreender o imaginário do grupo de professoras pesquisado, decidimos selecionar apenas as imagens que se repetiram em dois ou mais sujeitos. Para nos referirmos às imagens coletadas,

utilizamos nomes fictícios para designar os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa.

## **A teoria Durandiana**

Observamos que, conforme a teoria de Durand (1993; 2002; 2010), os símbolos se organizam em torno de arquétipos, os quais, por sua vez, fazem parte de grandes esquemas<sup>3</sup> (*shèmes*) psíquicos. A partir desta organização, o autor utiliza uma classificação de estruturas às quais os símbolos estão ligados, sendo estas organizadas em dois regimes: um *diurno* e outro *noturno*.

Sabemos que, para este autor, os esquemas, aos quais nos referimos, são constituídos psiquicamente a partir do sentido simbólico que é dado às dominantes reflexas (postural, digestiva e copulativa) inatas ao indivíduo da espécie humana que nasce livre de qualquer patologia. Assim, os gestos concretos resultantes de tais dominantes (ficar ereto, engolir e copular) irão suscitar um sentido para o sujeito. Desse modo se constituem os esquemas chamados por Durand (2010) de verbais, por indicarem uma ação, referentes a cada dominante (respectivamente distinguir; confundir; e ligar). No esquema de distinguir, observamos com frequência símbolos ligados à noção de oposição: separar  $\neq$  misturar; subir  $\neq$  cair, que remontam a ideias de ascensão e de separação. Já no de confundir, verificamos as noções de descer, possuir, penetrar, remontando a ideias de descida e aconchego na intimidade. Já no esquema verbal de ligar, observamos as noções de amadurecer, progredir, voltar, recensear, revelando um caráter cíclico, que sintetiza, em um só símbolo, aspectos antitéticos misturados. Desse modo, Durand (2002) estabelece uma classificação das imagens em estruturas, de acordo com os esquemas aos quais estão ligadas. A estrutura *esquizomorfa ou heróica* abrange as imagens relacionadas ao esquema verbal de distinguir; a estrutura *mística ou antifrásica*, ao de confundir; e a estrutura *sintética ou dramática*, ao de ligar.

Os regimes diurno e noturno de imagens recobrem estas três estruturas do imaginário, sendo que o primeiro dá conta da estrutura heroica e o segundo da mística e da sintética. Durand (2002) chega à conclusão, em suas pesquisas, de que as imagens produzidas pelo

---

<sup>3</sup> Tradução para o português de *Shèmes*, no sentido utilizado por Piaget (DURAND, 2010).

homem em busca de um sentido para as coisas do mundo e de sua vida remetem, universalmente, a uma dessas três estruturas. Assim, ele descobre que os questionamentos existenciais dos seres humanos em relação à passagem do tempo e à morte, são essenciais para toda a produção imaginária e, é partir deles, que o homem vai dando sentido à sua existência, utilizando, para isso, sua capacidade imaginativa. Desse modo, as imagens produzidas buscam, de acordo com a estrutura a que correspondem, uma resposta a tais questionamentos. A estrutura heroica, regime diurno, utiliza a antítese na busca de tais respostas. Já a estrutura mística, regime noturno, o faz pelo eufemismo; e a sintética, conforme o próprio nome diz, pela síntese. É devido a este aspecto que o imaginário é compreendido como fator de equilíbrio psicossocial para os sujeitos, conforme já revelamos nas discussões anteriores. Entenderemos melhor essas classificações na análise compreensiva das imagens apreendidas na realização da nossa pesquisa.

### **A simbologia das imagens produzidas pelas professoras**

Observamos a presença dos seguintes temas/imagens que se repetiram nas heurísticas aplicadas: sol, cachorro, pássaro, árvore, planta, casa, barco, fruto, água, brincadeiras/brinquedos: pipa, pipa caída, amarelinha, jogar pedrinhas/ casinha, boneca, ursinho, barquinho, panelinha de barro/ bicicleta, pula corda, de roda, carro, bola, faz-de-conta, música, dança, canto/, paisagem natural, criança como ser pequenininho, expressões: 'nascem, crescem e morrem', 'todo ano a gente voltava para o interior', 'fase da vida', expressões que sugerem um retorno à infância.

Utilizando a classificação de Durand (2002), observamos que, dentre as imagens encontradas por nós repetidas vezes no âmbito desta pesquisa, pertencem à *estrutura heroica* as seguintes: *sol; cachorro; pássaro; água; brincadeiras/brinquedos: pipa, pipa caída, amarelinha e jogar pedrinhas; e a imagem evocada pela expressão 'fase da vida'.*

Na *estrutura mística* encontramos: expressões que sugerem um retorno à infância: casa, barco, paisagem natural, criança como ser pequenininho, cachorro, brincadeiras/brinquedos: casinha, boneca, ursinho, barquinho e panelinha de barro.

E na *estrutura sintética* encontramos imagens evocadas nas expressões: ‘nascem, crescem e morrem’; ‘todo ano a gente voltava para o interior’; nas imagens da árvore, da fruta e da planta; e nos brinquedos e brincadeiras: bicicleta, pula-corda, de roda, carro, bola, faz-de-conta, música, dança e canto.

É importante destacarmos, antes de começarmos nossa análise compreensiva à luz da teoria durandiana, que esta divisão das imagens em estruturas é uma classificação meramente didática para que possamos compreendê-las melhor. Na realidade sociocultural, encontramos imagens que podem pertencer a qualquer uma das três estruturas citadas e sua compreensão se dará pelo contexto em que é apresentada, ou seja, pela constelação de imagens da qual faz parte, uma vez que, na realidade psíquica, estas não se revelam isoladamente.

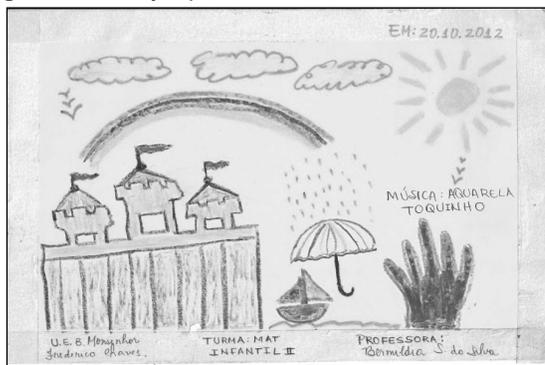
Iniciemos, portanto, nossa compreensão das imagens evocadas sob a estrutura heroica. A imagem do *sol* foi a que se repetiu com mais frequência nesta pesquisa. Em todas as produções plásticas feitas pelas professoras com o tema ‘infância’, este símbolo esteve presente, conforme podemos ver a seguir:

**Figura 1** - Produção plástica da Professora “Bailarina”



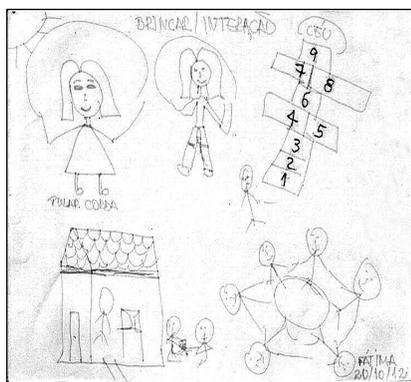
Fonte: Produções plásticas das professoras

**Figura 2** - Produção plástica da Professora “Branca de Neve”



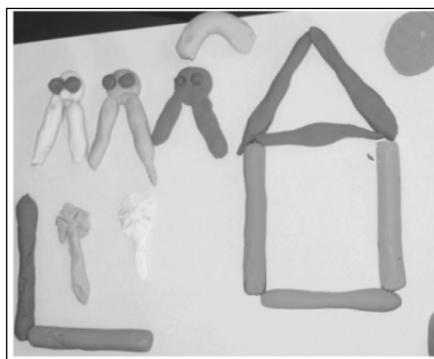
Fonte: Produções plásticas das professoras

**Figura 3** - Produção plástica da Professora “Contadora de Histórias”



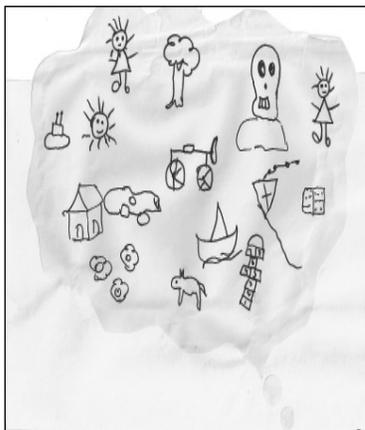
Fonte: Produções plásticas das professoras

**Figura 4** - Produção plástica da Professora “Flor”



Fonte: Produções plásticas das professoras

**Figura 5** - Produção plástica da Professora "Narizinho"



Fonte: Produções plásticas das professoras

**Figura 6** - Produção plástica da Professora "Sereia"



Fonte: Produções plásticas das professoras

Segundo Durand (2002, p. 150) o sol significa antes de tudo luz suprema. Partindo dessa significação simbólica, este estudioso observou que em diferentes culturas ao redor do mundo, o símbolo do sol, que revela a luz, está ligado a alguma divindade. Também é comum encontrá-lo associado ao símbolo do olho ou da visão, uma vez que 'é normal que o olho, órgão da visão seja associado ao objeto dela, ou seja, à luz'; e acrescenta que em muitos povos 'o sol é considerado o olho de Deus'. Nesse sentido, a visão, isomorfa da imagem solar, suscita 'sempre intenções intelectuais, senão morais: a visão indutora de clarividência e sobretudo de retidão moral'. Desse modo, encontramos que a imagem

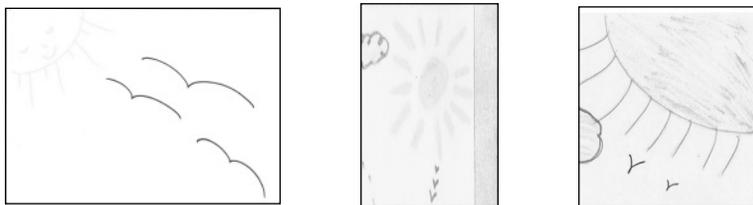
do sol está constantemente associada à do olho e à da divindade. (DURAND, 2002, p. 151-153).

Assim, o símbolo do sol revela noções de elevação e iluminação, tendências primordialmente valorizadas nas imagens regidas pela estrutura heroica do imaginário. As imagens do pássaro e do herói guerreiro também se apresentam nas culturas pesquisadas por Durand (2002) como isomórficas, juntamente com sol, uma vez que obedecem aos mesmos princípios de ascensão e iluminação, dando a ideia de distinção da escuridão das trevas e da vulgaridade carnal ou da queda.

Diante dos sentidos observados na pesquisa de Durand (2002), compreendemos que a presença tão constante do símbolo solar nas produções suscitadas pelas heurísticas aplicadas nesta pesquisa nos sugere duas possíveis significações: uma, que a criança está sempre regida por um ser supremo, necessitando ser vigiada e a controla no sentido de iluminá-la para uma retidão moral. O sol, que acompanha a imagem da própria criança, serviria, nesse sentido, como um guia supremo de seu desenvolvimento. Outra possibilidade consiste na elevação da própria figura infantil à imagem solar. Nesse caso, a criança estaria, ela própria, representada pela imagem do sol, sendo, portanto, vista como ser transcendental e supremo, portador de poderes divinos.

A imagem do *pássaro*, também muito presente nas produções das professoras, reforça esses sentidos. O próprio Durand (2002) encontrou em suas pesquisas o isomorfismo entre o símbolo solar e o do pássaro, conforme vimos, do mesmo modo como acontece na nossa pesquisa. Observamos imagens de pássaros em três das seis produções plásticas que coletamos:

**Figura 7** - Representações do símbolo solar associado ao símbolo do pássaro



Fonte: Produção plástica da Bailarina, da Branca de Neve e da Sereia, respectivamente.

Sendo uma tendência natural do imaginário interpretar os movimentos decorrentes da condição humana, observamos aqui que, juntamente com o símbolo solar, o símbolo do pássaro garante

uma valorização à verticalização, ou seja, diante do sentido dado à posição ereta do homem ou à dominante postural, é natural que todas as imagens que revelem uma verticalização sejam valorizadas pelo imaginário, conforme revela Durand (2002, p. 131) quando coloca que “[...] a imaginação continua o impulso postural do corpo”. Portanto, o pássaro, possuidor de asas, as quais são, por excelência, o instrumento ascensional, é um símbolo que eleva às alturas, que permite chegar ao céu e, estando no céu, próximo à luz divina, torna-se imortal.

O pássaro, portanto, segundo Durand (2002), tem sua animalidade negligenciada em função de sua asa. É a asa que revela o seu caráter de valorização ascensional, que o eleva a uma pureza celeste, presente no simbolismo do anjo, conforme o autor destaca

A pureza celeste é, assim, característica moral do levantar vôo [...] toda a representação psíquica da imagem do levantar vôo é indutora ao mesmo tempo de uma virtude moral e de uma elevação espiritual. [...] toda a elevação é isomórfica de uma purificação porque é essencialmente angélica. (DURAND, 2002, p. 133).

Nesse sentido, podemos compreender que a representação de tais imagens ascensionais e, principalmente, a do pássaro, nos revela um sentido de pureza angelical fazendo parte das representações da infância no imaginário das professoras pesquisadas. A própria imagem do anjo começou a ser produzida com base em um estereótipo infantil, possuindo um rosto terno, redondo e de aparência assexuada, dando, assim, um ar de divindade, conforme Ariès (2006). Desse modo, compreendemos que existe uma possível tendência no imaginário humano para o uso de asas na representação da criança, devido ao caráter simbólico desse instrumento que eleva aos céus e conota pureza.

Outro elemento que aparece repetidas vezes nas heurísticas aplicadas e nos revela um caráter purificador é a *água*. Esta, segundo Durand (2002, p. 172), quando sob o aspecto de límpida, lustral, condensa intenções purificadoras. O autor observou que “essa água lustral tem imediatamente um valor moral: não atua por lavagem quantitativa, mas torna-se a própria substância da pureza, algumas gotas de água chegam para purificar o mundo inteiro [...]”. Assim, observamos que a própria água da chuva é percebida como substância que purifica. Durand (2002)

destacou em suas pesquisas, que, em diversas culturas, esse elemento é utilizado com fins religiosos, como no próprio catolicismo, bastante conhecido no mundo ocidental. A água é utilizada no sacramento batismal, que eleva o indivíduo do plano mundano ao transcendental.

Observamos a representação da água em duas das produções plásticas, como podemos ver a seguir:

**Figura 8** - Imagens da água



Fonte: Produção plástica da Branca de Neve (1º e 2º elementos) e da Narizinho, respectivamente.

A água que cai dos céus e a que compõe açudes, rios ou mares pode ser o conteúdo de um continente ou um elemento que faz parte de um ciclo, subindo da terra aos céus e retornando. A água possui, no entanto, um caráter ambivalente, podendo sua simbologia pertencer tanto ao regime diurno quanto noturno de imagens. Porém, para este momento do trabalho, nos deteremos na compreensão da água como elemento purificador.

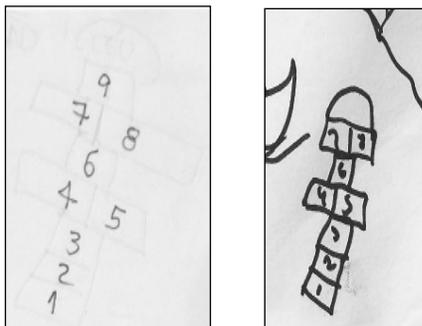
Vemos, no entanto, mais uma vez reforçada a tendência de representação da infância através de imagem ascensional de purificação que parece estar atrelada à ideia de inocência infantil ou de criança como ser transcendental, com características que ultrapassam as do homem carnal.

Outros elementos observados nas produções das professoras foram os brinquedos e brincadeiras. Estas imagens, em especial, foram aqui classificadas em torno das estruturas do imaginário, mesmo não tendo se repetido com igual roupagem. Optamos por esse método de análise mais específico para esse tipo de representação pelo fato de esse tema ter se repetido em todas as respostas às heurísticas utilizadas, porém, com diferentes sentidos simbólicos, conforme veremos. Na estrutura heroica observamos os seguintes brinquedos e brincadeiras: pipa/pipa caída, jogar pedrinhas e amarelinha.

A brincadeira amarelinha consiste em pular com um pé só sobre quadrados com números crescentes desenhados no chão, ultrapassar aquele quadrado em que foi jogada uma pedra no início do jogo, sem perder o equilíbrio, e chegar a um espaço final denominado céu.

Pelas características dessa brincadeira, podemos observar um caráter simbólico fortemente heroico, uma vez que envolve elementos que nos sugerem um crescimento ascensional (números em ordem crescente), uma subida para chegada ao céu. Observamos essa representação nas seguintes produções plásticas:

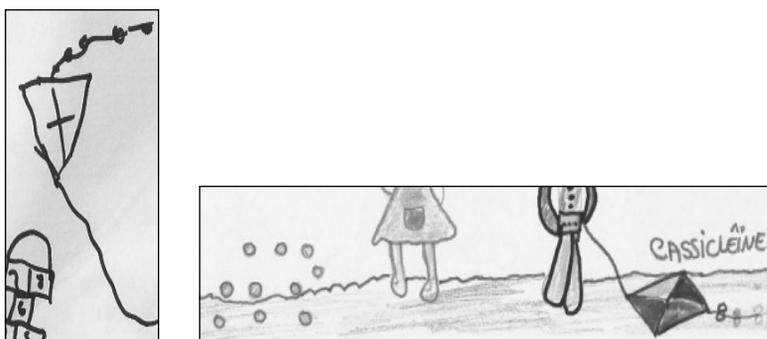
**Figura 9** – Amarelinha



Fonte: Produção plástica da Contadora de Estórias e da Narizinho, respectivamente.

Sobre esse mesmo tema da subida e elevação aos céus, já discutimos anteriormente quando fizemos menção aos outros elementos simbólicos da estrutura heroica presentes nesta pesquisa. Porém, observaremos agora a existência de outros caminhos para que uma imagem se classifique em torno dessa estrutura. É o que veremos na *pipa/pipa caída* e na brincadeira de *jogar pedrinhas*, as quais apareceram nas seguintes produções plásticas:

**Figura 10** - Pipa/pipa caída e Jogo de pedrinhas



Fonte: Produção Plástica da Narizinho e da Sereia, respectivamente.

Ao observarmos a noção empreendida por Durand (2002) em torno da estrutura heroica do imaginário, verificamos que tal estrutura

é regida pelo esquema verbal de distinguir, estando assim, os símbolos em torno dessa estrutura ligados à noção de oposição. Desse modo, o regime diurno das imagens, que recobre esta estrutura, pode ser denominado como regime da antítese. Todas as manifestações humanas em torno da subida, como vimos anteriormente, também podem acontecer em torno do seu oposto hiperbolizado: a queda brusca. É o que acontece no sentido simbólico da representação desse brinquedo e dessa brincadeira no âmbito da nossa pesquisa.

A pipa é um brinquedo construído com materiais leves e com forma específica que lhe dá possibilidade de voar devido à ação do vento. Um fio preso a ela permite que a criança a segure, evitando perdê-la. Sua representação nos desenhos observados, em um voando, em outro caída, nos leva a compreender um caráter antitético. Uma pipa desenhada ao chão causa estranhamento, devido à posição exatamente oposta àquela esperada pela sua designação. Provavelmente ela sofreu uma queda brusca ao se encontrar na posição em que está. Do mesmo modo acontece com o jogo de pedrinhas, em que estas são jogadas para cima e seguradas, por um obstáculo feito com as mãos de quem joga, durante a sua queda brusca.

Essas duas representações nos fornecem imagens dinâmicas da queda. Os símbolos catamórficos, ou seja, relacionados à queda, são, segundo Durand (2002), muito comuns nas representações relativas à busca de respostas para a morte e passagem do tempo através da negação e tentativa de dominação de tais aspectos inerentes à vida, como é caso de todas as representações do regime diurno de imagens, conforme verificamos anteriormente.

Nesse sentido, Durand (2002) observou que, do mesmo modo que existe uma tendência no imaginário humano a produzir imagens de ascensão na tentativa positiva de vencer o tempo e a morte, há também uma mesma tendência na representação oposta a esta imagem positiva, sendo, desse modo, comuns às representações em torno da queda que, em oposição ao alcance dos céus, leva às trevas. Essas representações revelam diretamente a angústia humana em relação às questões existenciais. Durand (2002) acredita, quando nos referimos ao surgimento da ideia de infância, que logo no momento do nascimento, a criança já experimenta a sensação promovida pela queda. Na medida em que se desenvolve, a criança ainda experimenta por diversas vezes

a vertigem resultante das quedas naturais, quando está no processo de aprendizagem da marcha bípede. Desse modo, a queda relembra brutalmente nossa condição humana e terrestre, fato que a faz estar presente no imaginário humano, no intuito de marcar a angústia inerente a este relembrar. O autor observa ainda que a queda está ligada

[...] à rapidez do movimento, à aceleração e às trevas, poderá vir a ser a experiência dolorosa fundamental e que constitua para a consciência a componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade. A queda resume e condensa os aspectos temíveis do tempo [...] (DURAND, 2002, p. 113).

Assim, como representante dos aspectos temíveis do tempo, a queda, em oposição direta à ascensão, também nos revela um caráter de negatividade moral. Durand (2002) observou que em diversas culturas a queda aparece como relacionada à punição, podendo ser confundida como uma 'possessão' pelo mal. Percebemos, portanto, que, do mesmo modo que a ascensão aos céus eleva o sujeito moralmente, a queda o diminui nesse sentido.

Observamos aqui a existência de uma representação negativa relacionada à infância, uma vez que, através de nossos estudos, chegamos a elementos como a punição e a diminuição moral, devido às imagens da queda. Possivelmente a criança, nesse sentido, é percebida como diminuída moralmente e, portanto, necessita ser punida para que adquira tal moralidade.

É interessante compreendermos aqui que essa hipérbole negativa revelada pelas imagens da queda não passam, segundo Durand (2002), de um pretexto para a antítese, ou seja,

Figurar um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já [...] dominá-los. [...] A imaginação atrai o tempo ao terreno onde poderá vencê-lo com toda a facilidade. E, enquanto projeta a hipérbole assustadora dos monstros da morte, afia em segredo as armas que abaterão o Dragão. (DURAND, 2002, p. 123).

Assim, compreendemos que o uso de imagens negativas, como a da queda, se revela como uma tendência do imaginário a representar

as trevas como pretexto para vencê-las através do seu extremo oposto, a luz dos céus.

A estrutura heroica nos revela ainda outro modo de representação que esteve presente nesta pesquisa. Até o momento, falamos da antítese presente nas representações do regime diurno de imagens, nos referindo ao par de opostos subir – cair. Porém, atrelado a esses opostos, Durand (2002) estabelece outro par, através de isomorfismos, como já revelamos no início desta discussão. Separar – misturar se revelam nas imagens do regime diurno sob o esquema verbal de distinguir. A separação, portanto, é um importante ponto de representação das imagens da estrutura a que estamos nos referindo. Nesta pesquisa, a imagem da distinção, separação, se mostrou bastante evidente nas respostas aos questionários, quando todas as professoras se referiram à infância como ‘fase da vida’, ‘período’ ou ‘estágio’. Observamos aí uma tendência à distinção, à separação dessa fase da vida de outras fases, como algo a ser diferenciado. Discutiremos mais a esse respeito no subtópico seguinte, quando nos referiremos às concepções das professoras em relação à infância.

Tecemos, até o momento, uma discussão acerca das imagens observadas na presente pesquisa que se classificam em torno do regime diurno das imagens, mais precisamente na estrutura heróica, obedecendo à classificação durandiana. Com essa discussão, pudemos compreender que essas imagens obedecem a um mesmo princípio antitético, no sentido de vencer o tempo e a morte. Veremos a partir de agora outras imagens encontradas no decorrer desta pesquisa que se revelam em torno de outros princípios.

Falaremos inicialmente daquelas que podem ser classificadas na estrutura mística. Estas imagens, contrariamente às que discutimos, já não se colocam na tentativa de vencer o tempo e a morte, lutando contra eles, mas sim de eufemizá-los. Nesse sentido, o que no regime diurno seria representado pela queda, agora se dará pela descida suave e lenta, ‘a ameaça das trevas inverte-se numa noite benfazeja’, o gigante solar se reduz ao ‘papel do Polegar’. Assim, “[...] a inversão dos valores diurnos, que eram valores da ostentação, da separação, do desmembramento analítico, traz como corolário simbólico a valorização das imagens da segurança fechada, da intimidade” (DURAND, 2002, p. 236).

Encontramos em nossa pesquisa uma série de imagens que revelam essa valorização. Começamos por duas expressões que sugerem a ideia de um retorno à infância, percebidas aqui como uma eufemização da passagem do tempo. Estas expressões apareceram em uma narrativa e em uma das respostas do questionário.

Observamos nas expressões das professoras revelações de um retorno à infância. Na primeira, essa revelação não se dá de forma direta, porém, pode ser claramente percebida quando a professora se refere a atitudes que, em nossa cultura, são tipicamente infantis. Já a segunda se expressa de modo mais direto. Essa ideia de retorno à infância é compreendida por Durand (2002, p. 237) como um eufemismo em relação à passagem do tempo, uma vez que ele percebe essa ideia em diversas culturas como um 'retrocesso da vida'. Ele revela que é comum haver uma consideração da velhice como uma nova infância. Assim, voltar a ser criança é driblar o tempo, é retroceder na vida e se afastar da morte. É também transformar a morte em uma nova infância, podendo, assim, conviver com ela.

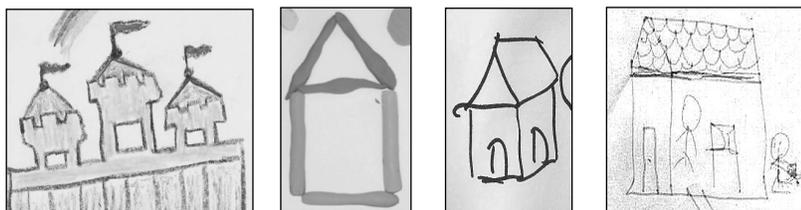
O retorno à infância nos revela ainda uma proximidade maior do ventre materno, o que nos sugere um retorno à segurança e ao aconchego desse lugar. As outras imagens encontradas nesta pesquisa e classificadas na estrutura mística também revelam uma valorização do aconchego na intimidade. A *casa* e o *barco*, representando uma morada, aproximam-se da simbologia do ventre materno. Do mesmo modo que este, a morada representa a intimidade e a feminilidade e é nesse espaço em que são organizados os elementos de um lar, sobredeterminado pelos seus odores "[...] são os cheiros da casa que constituem a cenestesia da intimidade: vapores de cozinha, perfumes de alcova, bafios de corredores, perfumes de bejoim ou de *patchouli* dos armários maternos" (DURAND, 2002, p. 243).

A casa como morada é isomorfa do barco como morada sobre as águas, uma vez que ambos suscitam a intimidade de um lar e se aproximam da concavidade do ventre materno. O barco, pela sua forma, revela-se como um continente semicircular, o que o aproxima ainda mais do formato do ventre.

Observamos a presença da casa em três das seis narrativas e em quatro das produções plásticas, apesar de que em uma delas, ela possui

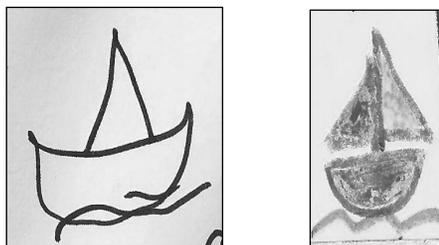
o formato de um palácio ou castelo. Já o barco aparece em duas das produções plásticas. Vejamos a seguir:

**Figura 11** - Imagens de casas



Fonte: Produção plástica da Branca de Neve, da Flor, da Narizinho e da Contadora de Estórias, respectivamente.

**Figura 12** - Imagens de barcos



Fonte: Produção plástica da Narizinho e da Branca de Neve, respectivamente.

Durand (2002, p. 244-245) revela que a casa é “[...] sempre uma imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana”. Uma vez sendo morada, “são sempre os esquemas da descida, da escavação, da involução e os arquétipos da intimidade que dominam as imagens da casa”. Já o barco, além da característica de morada e de sua forma, que o aproximam de modo bastante claro desses esquemas, participa, em sua essência, do grande tema do embalar materno. O movimento que ele faz sobre as águas, unido ao seu caráter intimista, o leva a esse tema. (DURAND, 2002).

A casa e o barco, ao obedecerem a esses princípios de intimidade e descida ao acolhimento, operam no sentido da eufemização de aspectos que no regime diurno são hiperbolicamente antitéticos. O que queremos ressaltar com isso, é que estas imagens, assim como todas da estrutura mística, tendem a uma diminuição, a uma miniaturização, a um processo denominado por Durand (2002) de gulliverização. Então, observamos que essa miniaturização está sempre ligada a um encaixamento, a um retorno ao ventre materno. Durand (2002) chama

atenção para o fato de que temos necessidade de uma casa pequena dentro da grande – quarto, canto, etc. – para encontrarmos a segurança primeira da vida sem problemas, ou seja, da vida intrauterina. E é esse sentido que as imagens da estrutura a que estamos nos referindo evocam. Desse modo, o imaginário humano é permeado por uma série de imagens de miniaturização, conforme pudemos perceber na nossa pesquisa na representação da infância.

Observamos que quatro das produções plásticas das professoras constituíram a representação de uma paisagem natural, o que é considerado um microcosmo da representação do mundo, revelando-nos o sentido apresentado acima. Além disso, a expressão ‘criança como ser pequenininho’, a imagem do *cachorro* como animal de estimação e os brinquedos *casinha*, *boneca*, *ursinho*, *barquinho* e *panelinha* de barro remontam a esse mesmo sentido. Para Durand (2002, p. 211), “[...] o anão e a gulliverização são, portanto, constitutivos de um complexo de inversão do gigante”, que no regime diurno era valorizado pela sua proximidade dos céus e aqui é evocado de maneira oposta, eufêmica, num sentido de descida e encaixamento no ventre da mãe.

Ainda no regime noturno de imagens, encontramos elementos da estrutura sintética do imaginário, que, segundo Durand (2002) abrange

[...] uma constelação de símbolos que gravitam em torno do domínio do próprio tempo. Esses símbolos agrupam-se em duas categorias, segundo o que privilegia o poder de repetição infinita de ritmos temporais e o domínio cíclico do devir ou, pelo contrário, se desloca o interesse para o papel genético e progressivista do devir, para essa maturação que apela aos símbolos biológicos, porque o tempo faz passar os seres através das peripécias dramáticas da evolução. (DURAND, 2002, p. 282).

Essa estrutura é denominada sintética pelo fato de que os símbolos nela classificados revelam alternadamente valorizações positivas e negativas das imagens, conforme veremos. Observamos, então, que existem duas tendências no imaginário humano à produção de imagens sintéticas, uma relacionada à repetição incessante do tempo, evocando assim ideias de retorno constante, como uma forma de domesticar o tempo, porém agora positivamente. Outra tendência se

dá no sentido ascendente de compreensão do tempo como progresso. Pitta (2005, p. 33), ressalta, que nesse caso, “[...] o destino não é mais uma fatalidade, mas conseqüência dos atos dos homens”, ou seja, enquanto nas outras estruturas do imaginário o ideal buscado era a luta contra o tempo para vencê-lo, uma sob o princípio da antítese e outra sob o princípio do eufemismo, na estrutura sintética, o tempo se torna positivo, tratando-se do ‘movimento cíclico do destino e da tendência ascendente do progresso do tempo’. A morte, nessa estrutura, não é mais vista como fim, mas como recomeço. (PITTA, 2005).

Compreendamos como esses símbolos se revelaram na nossa pesquisa. Com uma preocupação de harmonização dos contrários, pudemos observar de forma bastante clara a repetição de símbolos cíclicos nas produções das professoras pesquisadas. Encontramos, nas narrativas, expressões como *‘nascem, crescem e morrem’* e *‘todo ano a gente voltava para o interior’*, que sugerem uma ideia de ciclo, de tempo que se repete constantemente. Outras imagens que conotam diretamente esse sentido se revelaram nos seguintes brinquedos e brincadeiras: *bicicleta, pula-corda, de roda, carro, bola*. A bicicleta e o carro se apresentam aqui conjugados ao simbolismo da roda, “emblema do devir cíclico, resumo mágico que permite o domínio do tempo, ou seja, a predição do futuro”. A bola, utilizada em jogos, foi observada nas pesquisas de Durand (2002) como representante de uma totalidade temporal, sendo este jogo, em algumas culturas, considerado sagrado. Na nossa cultura, o jogo de futebol é extremamente comum e alvo de fanatismo de boa parte da população brasileira, podendo, por isso, ser considerado como um tipo de esporte sagrado. (DURAND, 2002).

A brincadeira de roda e a brincadeira de pular corda são atividades que evocam um movimento circular contínuo, de repetição. Gostaríamos de ressaltar como é curioso observarmos o movimento realizado pelo imaginário humano no sentido de trazer para a realidade aspectos simbólicos que respondem às grandes questões existenciais da vida. A roda, instrumento tecnológico criado pelo homem, é o grande emblema do devir cíclico, conforme ressaltamos a pouco, sendo, portanto, reproduzida nas culturas humanas de diversos modos que pudemos observar através das brincadeiras infantis. A roda é tanto representada tecnologicamente nos brinquedos, quanto é vivenciada numa formação coletiva ou individual, como é o caso da brincadeira

de roda e do pular corda, em que este instrumento gira em torno do corpo da criança fazendo movimentos circulares e rítmicos, assim como o instrumento roda.

O movimento cíclico evoca, portanto, um ritmo constante, derivado do movimento presente na copulação, reflexo dominante que determina a organização da estrutura do imaginário a que estamos nos referindo. É na evolução desse sentido rítmico que a *música*, o *canto* e a *dança* se constituem na imaginação humana. Durand (2002) ressalta que

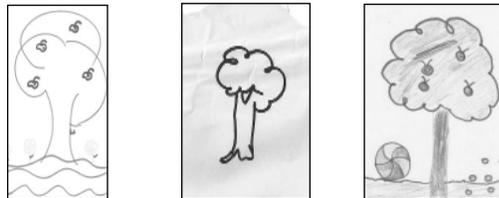
[...] uma das primeiras manifestações da imaginação sintética, e que dá o tom à estrutura harmônica, é a imaginação musical, uma vez que a música é essa metaerótica cuja função essencial é ao mesmo tempo conciliar os contrários e dominar a fuga existencial do tempo. (DURAND, 2002, p. 347).

A música e seus derivados são, portanto, típicos representantes do imaginário noturno da estrutura sintética, devido às funções. Outras imagens pertencentes a essa mesma classificação e que também realizam tais funções são as da *árvore*, da *fruta* e da *planta*.

A planta e seus derivados se submetem a uma rítmica agrícola que, por sua vez, está relacionada ao ciclo das estações do ano. Nesse sentido, tanto a árvore quanto a fruta estão submetidas a este mesmo esquema cíclico. Estas possuem um caráter místico devido suas acepções alimentares, porém, se observa mais evidente o seu caráter sintético, não só devido ao esquema cíclico, mas também pelo fato de a árvore representar nas pesquisas de Durand (2002) uma imagem que nos faz passar da fantasia cíclica para a progressista.

Sendo uma das imagens que mais apareceu na nossa pesquisa, a árvore esteve presente em três das produções plásticas e em três das narrativas, como podemos ver a seguir:

**Figura 13** - Imagens da árvore



Fonte: Produção plástica da Bailarina, da Narizinho e da Sereia, respectivamente.

Para Durand (2002),

[...] o otimismo cíclico parece ser reforçado no arquétipo da árvore, porque a verticalidade da árvore orientada, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo ao aproximá-lo da estação vertical significativa da espécie humana. [...] a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressista. (DURAND, 2002, p. 338).

Observamos assim a importância que o símbolo da árvore nos revela nesta pesquisa, marcando uma nova relação do imaginário com a passagem do tempo e a morte. Para Durand (2002), na fantasia progressista,

[...] o tempo já não é vencido pela simples segurança do retorno e da repetição, mas sim porque sai da combinação dos contrários um “produto” definitivo, um “progresso” que justifica o próprio devir porque a própria irreversibilidade é dominada e tornam-se promessas os meios de sua própria produção. (DURAND, 2002, p. 338).

É nesse sentido, que o símbolo da árvore rompe o simbolismo cíclico e passa para o progressista, uma vez que, a partir de seus produtos (como, por exemplo, o fogo, produzido pela fricção de dois pedaços de madeira produzidos pela árvore) é gerada uma promessa no devir, causando uma aceitação da passagem do tempo.

Outra imagem presente em nossa pesquisa é a do *faz-de-conta*. Esta brincadeira esteve presente nas narrativas de três das professoras e também pôde ser observada nas representações plásticas de brincadeiras de boneca e de casinha. Entendemos o *faz-de-conta* como uma dramatização infantil, quando a criança incorpora outros papéis sociais e os vivencia nas suas brincadeiras. A dramatização seria um modo de utilizar aspectos contrastantes para construir uma unidade temporal. Para Durand (2002, p. 350), “[...] qualquer drama no sentido amplo em que o entendemos, é sempre pelo menos de duas personagens: uma representando o desejo de vida e eternidade, a outra o destino que entrava a procura do primeiro”. Assim, o *faz-de-conta* das brincadeiras infantis representa a construção de um mundo paralelo em que as pessoas ‘fingem’ ser outras, derramando, nesse processo,

toda a sua imaginação que se esboça na organização de uma atuação que equilibra a existência real através da representação de elementos opostos juntos em uma mesma unidade temporal. A dramatização cumpre, assim, a função da estrutura sintética, que busca “[...] integrar, em uma sequência contínua, todas as outras intenções do imaginário” (DURAND, 2002, p. 345).

## **Considerações Finais**

Após a discussão empreendida até o momento, compreendemos o movimento imaginário realizado pelas professoras ao serem incitadas a se expressar sobre a infância. Pudemos observar um panorama do imaginário sobre a infância no grupo pesquisado, permitindo-nos compreender as acepções simbólicas inerentes às suas representações. Desse modo, através de um olhar compreensivo que nos ajudou a entender o lugar da criança dentro desse grupo, buscamos mostrar o caminho que se estabelece entre a construção imaginária e a realidade social.

Por fim, verificamos que o imaginário do grupo pesquisado em relação à infância apresenta elementos que nos revelam uma maior tendência à representação diurna, desvendando assim uma infância heroica. Porém, encontramos, também, elementos reveladores da representação noturna, envolvendo tanto elementos místicos quanto sintéticos. Estes aspectos nos revelam que, apesar de uma tendência, o grupo consegue estabelecer um equilíbrio em seu imaginário sobre a infância, uma vez que alcançam elementos sintéticos em suas representações.

Uma vez tendo esse entendimento, pudemos buscar o sentido revelado pelas professoras em relação à infância. Este sentido girou em torno da valorização antagonista da criança, o que por si só já caracteriza a estrutura heroica do imaginário, revelando, desse modo, uma tendência diurna no imaginário das professoras na representação da infância, apesar de termos encontrado elementos que revelam equilíbrio entre os regimes.

Assim, observamos que, apesar de as teorias discutidas, no aporte teórico deste trabalho, terem sido fundamentais para as compreensões a que chegamos, as estruturas antropológicas do

imaginário foram a principal base da análise compreensiva dos dados coletados nesta pesquisa.

Resultado parecido em relação à representação da infância por adultos pôde ser observado nas construções de Wunemberger e Araújo (2006, p. 44), quando estes revelam que compreendem que “[...] a criança seja um símbolo de totalidade [...] e que se afirme, portanto, como um símbolo mediador, salvador e que reúna os contrastes”. Encontramos, em síntese, uma tripartição na representação da infância pelo grupo de professoras, chegando a elementos que revelam um equilíbrio, do mesmo modo como verificaram esses autores. Porém, não podemos afirmar que há um equilíbrio instaurado, pelo fato de termos observado uma tendência maior à antítese.

Essa tripartição e os sentidos revelados por ela é o que nos permite observar o lugar simbólico da infância no imaginário das professoras. Constatamos que não há um lugar simbólico, mas lugares simbólicos da infância, uma vez que foram vários os sentidos que se revelaram em relação à infância na nossa pesquisa, o que já poderíamos esperar pela própria tendência natural do imaginário.

## Referências

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 1993.

DURAND, Gilbert. **Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

SANTOS, Marcos Ferreira; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

## **O ensino, a pesquisa e a extensão:** uma experiência com a pesquisa-ação na alfabetização

### **Teaching, research and extension:** an experience with research-action in literacy

Maria Irene Miranda<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O texto apresenta a pesquisa-ação realizada em uma escola pública municipal da cidade de Uberlândia (MG). O estudo envolveu alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental com queixas de dificuldades no processo de alfabetização. Pautado nos princípios da psicopedagogia foi realizado o diagnóstico psicopedagógico para a construção dos dados da pesquisa, cuja análise respaldou a proposta de intervenção psicopedagógica, junto aos alunos e seus professores. As atividades intervencionistas focaram, sobretudo, a aprendizagem da leitura e da escrita. No decorrer de dois anos, graduandos/bolsistas e docentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e profissionais/educadores da rede municipal de ensino permaneceram na escola campo da pesquisa. Foi um período de muitos estudos, reflexões, debates e, principalmente, ações junto aos alunos e professores. Ao final da pesquisa, os resultados indicaram o avanço conceitual das crianças: os dezoito participantes estavam alfabetizados, sendo nove alfabéticos não ortográficos e sete alfabéticos ortográficos. Mais importante que o dado quantitativo foi a aprendizagem mútua ao longo da pesquisa de intervenção. Se as crianças aprenderam/descobriram como o sistema da escrita funciona, os professores aprenderam/descobriram como devem ensinar/mediar o processo de construção do conhecimento e os pesquisadores aprenderam/descobriram como desenvolver uma pesquisa de intervenção. Não existem caminhos pré-definidos, as possibilidades se fazem na trajetória, exigindo criatividade, flexibilidade e disponibilidade de olhar para o já conhecido de forma inédita e fazer diferente o que já se fazia de forma constante e segura.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Aprendizagem. Alfabetização.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua no PPGED (Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação), Curso de Pedagogia e coordena o GEPPE (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar). E-mail: mirene@ufu.br

## **ABSTRACT**

The text presents a research-action held in a public school in the city of Uberlândia (MG). The study involved students of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of elementary school with complaints of difficulties in the literacy process. Based upon the principles of psychopedagogy, the diagnosis was done so that data could be built, whose analysis supported the psychopedagogical intervention proposal, along with the students and their teachers. Activities of intervention focused, mainly, the reading and writing learning process. During these two years graduation/scholarship students and professors of the Pedagogy course from the Federal University of Uberlândia (UFU) and professionals/educators from the city public schools stayed in the school which was the field of the research. It was a time of many studies, reflections, debates and, mainly, actions with the students and teachers. At the end of the research results pointed to an advance of children: eighteen participants became literate, with nine non-spelling literate and seven spelling literate. More important than the qualitative data was the mutual learning along the research of intervention. If children learned/discovered how the writing system works, the teachers learned/discovered how they have to teach/mediate the knowledge building process and the researchers learned/discovered how to develop a research of intervention. There are no pre-defined paths; the possibilities come along the way, demanding creativity, flexibility and disposition to look at the already known under a new perspective and do differently what used to be done, in a constant and safe mode.

**Keywords:** Research. Learning. Literacy.

## **Introdução**

Este trabalho consiste de uma atividade de pesquisa e extensão realizada no período de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2014, em uma escola pública municipal da cidade de Uberlândia (MG). A proposta faz parte das ações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar da Universidade Federal de Uberlândia (GEPPE/UFU) e contou com o financiamento da FAPEMIG. (Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais).

Trata-se de um estudo psicopedagógico junto a crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem. De acordo com a literatura são considerados alunos com dificuldades de aprendizagem aqueles que

[...] não conseguem acompanhar o ritmo da turma e apresentam dificuldades na leitura e escrita, na memorização, na cópia, em conceitos básicos de matemática, entre outros. Manifestam por vezes atitudes agressivas, falta de iniciativa e de interesse pelas atividades propostas pelo professor. A maioria dos alunos é repetente por vários anos e não demonstra um desenvolvimento satisfatório. (MIRANDA, 2003, p. 19).

A experiência no campo revela que existe um parâmetro de normalidade almejado entre os professores e aqueles que não correspondem são desconsiderados em relação ao seu potencial e possibilidades de aprender. Consequentemente as ações não acontecem para viabilizar o desenvolvimento do aluno.

Sendo assim, a pesquisa buscou realizar uma avaliação mais crítica e elaborada da problemática da aprendizagem para desencadear uma práxis pedagógica que não anulasse as capacidades e nem ressaltasse as limitações, mas que fosse voltada para as potencialidades do sujeito.

Esperava-se que os educadores estabelecessem a mediação apropriada, pois se uma criança não aprende da forma que é ensinada, deve-se ensiná-la de forma que ela possa aprender. Isso remete à ação mais adequada ao aluno com problema de aprendizagem, que, sem dúvidas, dispõe de inteligência e capacidade para aprender, a interação com o outro, seja adulto ou criança, tem um caráter estruturante na elaboração do conhecimento, além do aspecto afetivo possibilita desafio e apoio para a atividade cognitiva. Sendo assim, para que ocorra a construção do saber escolar é preciso oferecer certos tipos de interações sociais, que nem sempre acontecem no âmbito da instituição. Essa afirmativa reporta ao campo das relações professor-aluno, pois na aprendizagem ocorre o vínculo com outra pessoa, a que ensina. No campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno são criadas as condições para o aprendizado, independente do objeto de conhecimento a ser trabalhado. Essa relação pode influenciar no rendimento do aluno e na construção de sua autoestima, que ocorre a partir da referência recebida de pessoas que se encontram mais próximas. Desta forma, experiências negativas no início da vida acadêmica podem ocasionar uma autoimagem comprometida e de insegurança em relação ao potencial.

Isso posto, a pesquisa buscou conhecer os fatores desencadeadores das dificuldades e desenvolver ações para superá-los, favorecendo, assim, a construção do conhecimento por parte dos alunos.

## **O Desenvolvimento da Pesquisa**

O projeto de pesquisa e extensão partiu de uma demanda social por atendimento psicopedagógico a crianças e adolescentes considerados problemáticos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Discentes bolsistas do Curso de Pedagogia, sob orientação de professores da universidade e profissionais da rede municipal de ensino (pedagogos, psicopedagogos e psicólogos) realizaram os atendimentos buscando suprir essa necessidade, articulando, assim, as atividades de pesquisa e extensão. Desenvolver esse trabalho, necessariamente, provocou a interlocução entre a universidade e as escolas de ensino fundamental, exigindo uma abordagem interdisciplinar, dada a complexidade do objeto de investigação, qual seja, as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Alguns teóricos denominam essa etapa de *exploratória*, quando são iniciados os contatos *in loco*, fundamentais para a (re) *formulação do problema e definição de objetivos*.

O projeto de pesquisa e extensão teve como objetivos:

- Favorecer a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas, por meio de projetos de intervenção psicopedagógica, visando promover a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização.
- Possibilitar a realização e socialização de estudos, pesquisas e ações referentes aos subsídios da Psicopedagogia Escolar para professores e pedagogos, diante dos problemas de aprendizagem no processo de alfabetização.
- Desenvolver Estudos de Caso Psicopedagógico no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- Possibilitar a interlocução entre a universidade e demais instituições de ensino, por meio da pesquisa de intervenção.

- Oferecer curso de formação continuada para professores e pedagogos da escola campo da pesquisa que atuavam junto aos alunos com problemas de aprendizagem.

Investigar os aspectos constitutivos das dificuldades de aprendizagem implica em identificar alternativas intervencionistas para sua superação. Não se trata de atribuir aos problemas um sentido pragmático e restrito e nem reduzir a pesquisa à busca de solução de pequenos impasses do cotidiano. Portanto, foram selecionadas, em campo, as questões consideradas fundamentais e de sentido mais amplo, cujas respostas não estavam evidentes, logo justificavam uma investigação. Para tanto a mediação teórico-conceitual foi muito importante à medida que subsidiou e orientou as questões.

Por se tratar de uma pesquisa de intervenção, a problemática que orientou a investigação foi definida no campo de estudo, no contato com a realidade e com os participantes. Nas primeiras visitas, foi possível identificar a demanda da instituição relacionada ao processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, no 1º e 2º anos. Identificou-se também um grande interesse e predisposição da escola em participar da pesquisa, condição fundamental para o trabalho coletivo próprio da pesquisa de intervenção.

Por meio de reuniões entre os educadores da escola e participantes do GEPPE, foram constituídas as questões-problemas de pesquisas:

- De que forma os pedagogos podem contribuir para diminuir a evasão e repetência do aluno considerado problema de aprendizagem nas escolas públicas de ensino fundamental?
- De que maneira o viés psicopedagógico pode contribuir com a ação do pedagogo frente aos problemas de aprendizagem?
- Como articular projetos de ação pautados na pesquisa e voltados para as necessidades dos alunos e professores mediante o processo de alfabetização?
- Como realizar investigações, levantar hipóteses e questões sobre as dificuldades do aluno e sobre o processo pedagógico, propondo uma avaliação crítica e o surgimento de novos procedimentos?

O trabalho se respaldou nos pressupostos da psicopedagogia, área interdisciplinar que estuda os processos de ensino e aprendizagem e os possíveis desvios decorrentes desses processos. Ao buscar referência em diversas áreas para abordar os fatores determinantes do conhecimento, a psicopedagogia possibilita a articulação e o diálogo entre os profissionais de diferentes segmentos.

Por meio da abordagem de estudos e pesquisas psicopedagógicas buscou-se elucidar os mecanismos pelos quais o sujeito organiza o pensamento para aprender, partindo do princípio de que aprender é uma capacidade inerente a qualquer pessoa que interage no mundo.

Pode-se afirmar que a Psicopedagogia é interdisciplinar, e interacionista, à medida que considera a constituição do sujeito a partir da combinatória de fatores internos e externos. Trata-se de uma visão biopsicossocial do sujeito, cuja aprendizagem resulta de fatores biológicos, psicológicos (cognitivos e emocionais) e sociais (interações estabelecidas em diferentes contextos em dado momento histórico e cultural).

A Psicopedagogia pode oferecer contribuições ao trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares, motivo pelo qual existe uma grande demanda na área, tanto pelos alunos do curso de pedagogia quanto de outras áreas que buscam no referencial psicopedagógico respostas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A experiência e a literatura revelam que existe uma tendência de padronização do trabalho docente, conseqüentemente os professores ensinam como se todos os alunos tivessem as mesmas disposições intelectuais para aprender. Não há uma compreensão de que níveis distintos de pensamento implicam em necessidades distintas de mediação, logo se faz necessário lidar com a diversidade e a heterogeneidade que caracterizam as salas de aula.

Quando o professor padroniza suas ações pedagógicas está propiciando a aprendizagem de alguns, enquanto outros ficam as margens do processo, constituindo uma modalidade discente cada vez mais comum nas escolas: alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem. As conseqüências desse rótulo podem ser o fracasso escolar, visto que normalmente as escolas não oferecem uma intervenção no sentido de retirar o aluno dessa situação. As experiências

de insucesso vão se acumulando e o aluno é excluído da instituição escolar, o que remete ao processo de exclusão social.

Acredita-se que a Psicopedagogia pode instrumentalizar os educadores para lidar com essa realidade, oferecendo-lhes alternativas de ação para o processo de diagnóstico e intervenção cujo objetivo principal é promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa buscou contribuir com os alunos, com a escola e com a formação dos envolvidos direta e indiretamente com a proposta. A relevância social, acadêmica e científica desse estudo consistiu em: buscar amenizar a evasão e repetência, possibilitando o desenvolvimento de alunos com problema de aprendizagem; desencadear a construção de um projeto de ação coletiva, voltado para as necessidades de alunos e professores; incentivar e orientar a pesquisa no âmbito da instituição. Havia a intenção de que a pesquisa tivesse um impacto transformador da demanda social apresentada ao GEPPE pela comunidade.

Para investigar os problemas de aprendizagem de crianças na fase da alfabetização, bem como desenvolver ações de extensão por meio de um projeto de intervenção, sob o viés psicopedagógico, contribuindo para o sucesso de educandos e educadores, foi preciso ultrapassar os entendimentos imediatos acerca deste fenômeno e buscar explicações a partir da realidade observada. Sendo assim, optou-se pela *pesquisa-ação*, considerando que, independente do procedimento metodológico, o conhecimento produzido significa uma vertente de análise.

A *pesquisa-ação* oferece a possibilidade de contar com meios capazes de responder aos problemas da realidade, estabelecendo diretrizes de ação transformadora. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que visa produzir uma ação de efeito positivo, pautada na coletividade e a favor da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Segundo André,

Há, assim, um sentido político muito claro nessa concepção de pesquisa: partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo. Além disso, há uma preocupação em proporcionar um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e pode vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a. (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Os sujeitos/participantes da pesquisa foram alunos de uma escola pública municipal de ensino fundamental, indicados pelos professores como problema de aprendizagem na leitura e na escrita. No total, foram dezoito alunos (dezesesseis meninos e duas meninas), do 1º e 2º anos, na faixa etária entre oito e doze anos; seis professoras, na faixa etária entre vinte e oito e cinquenta e quatro anos, todas com graduação em pedagogia, sendo quatro com pós-graduação *lato sensu*; uma pedagoga com trinta e quatro anos e pós-graduada em educação especial. Estes sujeitos foram identificados no trabalho por categoria e número, preservando assim sua identidade. Ex. Alunos (A1, A2, A3...); Professores (P1, P2, P3...); Pedagoga (PE).

Se é na escola que acontecem as relações de ensino e aprendizagem, as contradições, e onde se manifestam os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, estar na escola significou entrar em contato com o fenômeno, vivenciá-lo em seus diferentes significados e implicações. Sendo assim, a participação direta na instituição foi fundamental, pois significou a vivência com o fenômeno em todos os seus aspectos. A experiência no campo da pesquisa enriqueceu e ampliou os horizontes da investigação, assim como sinalizou alternativas de intervenção. Nessa perspectiva, afirma Davis (1993),

[...] se a construção de conhecimentos se dá na interação social – entre professores e alunos e entre os próprios alunos – faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído. (DAVIS, 1993, p. 54).

Na perspectiva psicopedagógica, quando a escola realiza um projeto de intervenção para atender os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, os resultados são de (re) integração desses sujeitos no ensino regular. Para tanto, faz-se necessária a ação de profissionais que organizem e desenvolvam práticas voltadas para as demandas da instituição.

Projetos dessa natureza normalmente são pautados na concepção interacionista, que considera o conhecimento enquanto processo construído pela atuação simultânea de fatores internos e

externos ao sujeito. Nessa vertente, é importante compreender a própria noção de interação.

A palavra interação é composta por dois afixos, “inter” e “ação”, o que nos esclarece sobre o seu significado – ação da criança sobre o mundo e ação do mundo sobre a criança. Se há reciprocidade, precisamos pesquisar a parte que cabe aos fatores externos e a parte que diz respeito aos fatores internos da organização cognitiva, pois as contribuições, apesar de terem direções opostas, são complementares (SEBER, 1991, p. 15).

A organização cognitiva, enquanto fator interno do desenvolvimento ocorre de forma sequencial e integrativa, ou seja, mediante situações de conflitos cognitivos são produzidas novas coordenações das estruturas mentais, tendo por referência as experiências precedentes.

Em outras palavras, uma nova informação será assimilada a partir da reconstrução dos conhecimentos prévios (sequencial) e de sua integração para elaboração de novas formas de conhecimento (integrativa). Pelo “[...] caráter sequencial e integrativo do desenvolvimento, nada aparece sem uma ligação com as conquistas que precederam a que está sendo alcançada aqui e agora, e que toda aquisição nova prepara o caminho para os progressos subseqüentes” (SEBER, 1991, p. 16).

Segundo Jean Piaget (1959), a aprendizagem não parte do zero, pois a formação de novos hábitos consiste sempre numa diferenciação dos esquemas anteriores. O conhecimento adquirido não é puro registro, nem cópia, mas resultado de uma organização em graus diversos dos esquemas de que o sujeito dispõe. O autor afirma, ainda, que a aprendizagem só é eficaz na medida em que proceda a uma estruturação que não seja produzida pela simples acumulação passiva de constatações empíricas. O êxito de algumas aprendizagens marca a filiação genética contínua entre as constatações intuitivas e as estruturas operatórias. Filiação não significa identidade de natureza, mas construção progressiva, na qual parece que a atividade do sujeito desempenha papel primordial.

As afirmações acima indicam que para ser educador, enquanto mediador da aprendizagem é preciso uma postura de investigação, de

busca da lógica do pensamento, sem impor-lhe uma coerência artificial. Para tanto, é imprescindível ouvir o aluno e também deixá-lo fazer perguntas, pois seus questionamentos oferecem indícios sobre a forma em que está organizando seu pensamento e as relações mentais que estabelece para construir suas representações. De posse desses dados, o educador tem elementos para planejar sua ação com mais possibilidades de êxito.

Em consonância com esses princípios a pesquisa partiu da hipótese de que todos os alunos podiam aprender, desde que os professores soubessem como o ensinar-lhes. Para isso, deveriam contar com apoio teórico e metodológico, por meio do qual são desfeitas noções equivocadas acerca das possibilidades de aprendizagem e, ainda, apresentadas atividades para favorecer o desenvolvimento. Para verificar a sustentação empírica dessa hipótese, de natureza qualitativa, foi necessário recorrer à ação, uma vez que nessa modalidade de pesquisa a hipótese consiste na tentativa de responder, de forma operativa, às questões colocadas na investigação. "Trata-se de hipóteses sobre o modo de alcançar determinados objetivos, sobre os meios de tornar a ação mais eficiente e sobre a avaliação dos possíveis efeitos, desejados ou não" (THIOLLENT, 1994, p. 57).

Dada a sua complexidade, o fenômeno da não aprendizagem é de natureza multideterminada e seu estudo deve analisar as evidências, interpretando o que está subjacente e que provoca determinados impedimentos. Nessa trajetória investigativa, foi realizado o diagnóstico psicopedagógico, cujos instrumentos forneceram informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, foram definidos os seguintes instrumentos: entrevista com o professor, entrevista com os pais ou responsáveis (anamnese), entrevista com o aluno, EOCA<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma entrevista com o sujeito sobre a sua aprendizagem escolar, solicitando que desenvolva algumas atividades aprendidas na escola, no decorrer das quais o mediador estabelece um diálogo e observa os argumentos, assim como os elementos utilizados para desenvolver a ação. São disponibilizados materiais diversos como papel, lápis, borracha, canetas, material para colorir, tesoura, cola, papéis coloridos para pintura e/ou recorte. O mediador solicita ao sujeito que utilize o material disponível para demonstrar algo que aprendeu, ou seja, qualquer atividade que lhe foi ensinada e que ele aprendeu e pode demonstrar. Não há produção certa ou errada, o processo é mais revelador do que o produto. O importante é a reação do sujeito enquanto produz a atividade, o que ele revela? Demonstra ansiedade? Tem iniciativa? Pedir ajuda enquanto produz? Desiste diante das dificuldades? Utiliza a borracha constantemente? As respostas a essas questões ajudam a compreender como o sujeito se relaciona com o conhecimento, qual sua postura diante do aprender. (MIRANDA, 2011).

(Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), técnica projetiva do Par Educativo<sup>3</sup>, jogos, atividades pedagógicas de leitura e escrita, observação.

O momento de construção dos dados possibilitou o conhecimento dos sujeitos e de seu entorno, suas modalidades de aprendizagem e hipóteses acerca do sistema de escrita, ao mesmo tempo em que desafiou o grupo a desvendar o significado da ‘não aprendizagem’ dos alunos.

Segue uma breve descrição dos instrumentos utilizados junto aos participantes do estudo.

Através da *Anamnese* foi possível conhecer a situação socioeconômica dos participantes. Dos dezoito alunos do projeto, compareceram doze responsáveis para realização da entrevista de anamnese, sendo sete mães, dois pais, três avós. A maioria dos responsáveis trabalhava fora, com renda mensal que variava entre dois e quatro salários mínimos. Oito eram filhos de pais separados, sendo que quatro moravam com as avós. Destes, dois não tinham contato com os pais biológicos. Ao relatarem sobre as supostas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, os responsáveis atribuíram a aspectos externos à escola, mencionando fatores familiares (separação dos pais, brigas, dificuldades econômicas) e orgânico-biológicos, como se observa abaixo

“A mãe e o pai dela nunca deram certo, ele batia nela e ameaçava de fugir com a menina. Eles passavam muita dificuldade, trabalhavam os dois e eu sempre fiquei com a menina, até hoje” (Avó de A7).

“Ele passou da hora de nascer, nasceu roxinho, com o cordão enrolado no pescoço. Sempre foi muito miudinho, qualquer coisa fica doente e ai não pode ir pra escola, então ele falta” (Mãe de A4).

“Sempre teve problema de saúde, desde quando nasceu, acho que isso atrapalha na escola” (Mãe de A10).

<sup>3</sup> Consiste em um recurso gráfico de diagnóstico psicopedagógico, por meio do qual se solicita ao sujeito que desenhe uma pessoa que ensina e outra que aprende. Na sequência, propõe-se que produza uma história, oral ou escrita, sobre a representação gráfica. Por meio dessa técnica psicopedagógica, é possível investigar as relações de ensinantes e aprendentes na escola ou não; os papéis desempenhados na escola, concepções de aprendizagem, dentre outras. (WEISS, 2004).

O fator orgânico-biológico aparece de forma recorrente em 'justificativas' de pais e professores para as supostas dificuldades de aprendizagem. Em outros estudos (Miranda 2003, 2008), encontraram-se referências a questões externas à escola, isentando a instituição de qualquer responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Essa compreensão parcial do processo de aprender não corresponde aos pressupostos psicopedagógicos, que tomam a aprendizagem como resultante de diversos fatores que envolvem o sujeito aprendiz em suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Dessa forma, envolvem também a família e a escola. Considerar esses elementos de forma isolada implica em constituir uma visão parcial, e, portanto, equivocada do processo de aprendizagem.

Por meio das *entrevistas com os professores* foi possível conhecer suas concepções e expectativas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Quando perguntados sobre as características dos alunos alfabetizados, os professores apontaram que estar alfabetizado implica em dominar o sistema de escrita, inclusive suas convenções ortográficas.

"Hoje em dia o mundo não tem lugar para quem não sabe ler e escrever, então o aluno precisa aprender, dominar mesmo a escrita, a escrita correta, porque escrever errado também é um problema" (P3).

Foi possível constatar ainda que a alfabetização não é compreendida como processo, conforme previsto na Lei 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, mas como etapa única concentrada, principalmente, no primeiro ano do ensino fundamental.

"Eu sou professora do primeiro ano. Existe uma grande cobrança encima do meu trabalho. Eu devo alfabetizar as crianças, elas devem ir para o segundo ano sabendo ler e escrever, senão é a maior dor de cabeça, os professores das outras salas reclamam, não pra gente, mas para os outros, o que é pior. Os pais reclamam, todo mundo fala. Eu tento, faço o que posso, mas nem sempre eu consigo". (P2).

As características do contexto escolar em que os alunos estavam inseridos, assim como suas interações com os pares e professores foram reveladas também por meio das *observações* no campo. De acordo com a pesquisa-ação, "[...] a observação é essencialmente participativa; o

pesquisador não se separa do objeto, mas interage de forma objetiva e subjetiva” (MIRANDA, 2012, p. 17). Sendo assim, as interações no campo evidenciaram que as discrepâncias entre os alunos alfabetizados e não alfabetizados eram ressaltadas pelos professores a todo o momento, de forma explícita e implícita. Constatou-se que não havia um trabalho específico e diversificado para atender os alunos em processo de alfabetização, as atividades contemplavam, principalmente, aqueles alfabetizados, enquanto os demais ficavam à margem do processo.

Em uma determinada situação, a professora entregou uma folha com uma cruzadinha para a turma toda preencher com as letras correspondentes a uma figura disposta ao lado. Nessa sala, havia três alunos participantes do projeto de pesquisa, mas somente dois estavam presentes (A2, A3), os quais foram colocados juntos para fazer a atividade, sob a justificativa da professora de que um poderia ajudar o outro. A cooperação e troca entre sujeitos aprendentes é um aspecto positivo, porém faz-se necessário a mediação de alguém que domina o conteúdo, o que não ocorreu no decorrer da atividade, a professora ficou ausente da carteira dos alunos e depois explicou: *“Eles não sabem, nem quando sentam juntos não conseguem, só vocês mesmo para ajudar esses meninos” (P1)*. A afirmativa da professora demonstrou que havia uma expectativa em relação ao projeto de intervenção, ou seja, esperava-se que os problemas de aprendizagem dos alunos fossem sanados.

A situação acima reafirma que as atividades não eram planejadas de acordo com o nível das crianças, uma vez que para preencher uma cruzadinha, colocando a letra correspondente em cada quadradinho, o aluno precisa já ter compreensão da estrutura alfabética da escrita, o que A2 e A3 ainda não haviam construído. Logo, essa atividade não fazia nenhum sentido. Ambos tinham inteligência para saber que não podiam preencher os quadradinhos aleatoriamente, ou seja, utilizando qualquer letra. Tudo isso somado à falta de mediação do professor ou de um colega com hipótese mais avançada, resultou na recusa em realizar a tarefa, nada mais sensato.

A forma como o professor interage com o aluno, assim como suas expectativas em relação ao seu desenvolvimento, interferem no resultado do processo ensino-aprendizagem (PATTO, 1984, 1990; ROSENTHAL; JACOBSON, 1989). O educador/mediador é mais eficaz quando acredita no aluno e propõe situações propícias a sua

aprendizagem e desenvolvimento. No entanto a expectativa negativa em relação às possibilidades do aprendiz leva o professor a não se esforçar muito, pois não acredita que este possa corresponder ao que dele se espera.

Na *entrevista com os alunos*, estes mostraram compreender que não correspondiam às expectativas docentes e que estavam em desvantagem em relação aos colegas alfabetizados.

“Eu conheço tudo as letras, mas não sei juntar. Na minha sala o Carlos, a Juliana, o Pedro Henrique e outros meninos também, sabe juntar e escrever as palavras. Eu vi a professora mostrando o caderno deles para supervisora, eles já sabe até lê”. (A13).

“Na outra aula a professora ficou brava comigo porque não dei conta de fazer o ditado, qualquer coisa ela fica nervosa”. (A15).

Este dado se confirmou também no *par educativo*, quando os alunos se colocavam sempre na condição de quem nada sabiam, enquanto o professor e outras crianças sabiam e podiam ensinar. Nessa perspectiva, a relação de ensino e aprendizagem não ocorre pela interação e troca, mas pela transmissão do conhecimento: daquele que sabe para aquele que não sabe.

No entanto, nas *atividades do diagnóstico que envolviam a leitura e a escrita*, os alunos mostraram noções importantes em relação ao funcionamento do sistema de escrita. Realmente não dominavam as convenções, mas já demonstravam indícios da consciência grafofonológica (compreensão da relação entre letra e som) e suas produções escritas não eram totalmente aleatórias, como supunham alguns professores.

Por meio da EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), os alunos revelaram suas relações e interações no momento de aprender. Em uma das situações, diante dos diversos recursos disponibilizados sobre a mesa, o aluno questionou: “*mas o que é para fazer? O que você quer que eu faça?*” (A15). A mediadora reafirmou que ele deveria usar aqueles materiais para produzir alguma coisa que ele aprendeu. Ele continuou: “*coisa de escola ou qualquer coisa?*” (A15). A mediadora explicou que poderia ser algo que ele aprendeu na escola ou em outro lugar, com o professor ou com outra pessoa. “*Então vou*

*fazer outra coisa, porque coisa de escola é mais difícil*" (A15). Após alguns minutos de silêncio e demonstrando acanhamento, o aluno pegou alguns papéis coloridos, tesoura e cola. Como quem pedia autorização perguntou: *"posso fazer uma pipa?"* (A15). Ao que lhe foi respondido: *"claro que pode! Fique á vontade"*. Então afirmou: *"Não sei se dou conta"* (A15). A mediadora tentou lhe encorajar: *"Por que não tenta? Eu acho que você consegue!"* Meio desanimado respondeu: *"tá bom, eu vou tentar"* (A15). Após vinte e cinco minutos recortando papel, tentando colar, amassando e jogando no lixo, A15 estava impaciente: *"Professora, eu não consigo, posso desenhar?"* (A15). A mediadora lhe respondeu: *"podesim, do jeito que achar melhor"* (A15). Pegou uma folha sulfite e começou a fazer o desenho de uma pipa. No início da atividade, mostrou-se perturbado com a proposta que lhe sugeria autonomia na execução, tanto que questionou acerca do que realmente deveria ser feito; como quem esperava que lhe fosse indicado o que fazer. Esse tipo de comportamento é característico da falta de iniciativa e do receio de tentar, de ser ousado, atributos fundamentais para a aprendizagem. Em outras palavras, aprender requer ação, iniciativa para interagir com o desconhecido. A alternativa encontrada por A15 foi evitar produzir algo relacionado à escola, *'porque coisa de escola é mais difícil'*. Dessa forma, recorreu à pipa, objeto comum de seu cotidiano. O processo de construção da pipa foi marcado por tentativas mal sucedidas e pela desistência. Da mesma forma, na atividade de escrita, A15 não se arriscou, produziu um texto breve e descritivo. Com base nessas constatações empíricas, é possível inferir que A15 se relacionava com o conhecimento de forma insegura e heterônoma, precisava recorrer a alguém para saber o que e como fazer, tinha o mérito de tentar, mas não era persistente, desistindo em seguida.

A análise desses dados revelou a configuração de um problema de aprendizagem, pois a criança não tinha iniciativa, era insegura, não estabelecia vínculos com o que não conhecia. E aprender significa construir um vínculo com o desconhecido para desvendá-lo e torná-lo conhecido. A aprendizagem requer aspectos que a criança ainda não dispunha: confiança, principalmente em si mesma, coragem de se relacionar com o mundo, pessoas e objetos, aprender a agir e reagir. Toda a sua forma de interação com o meio precisava ser revista (família, escola, amigos), portanto, a intervenção não podia envolver apenas a criança, mas a todos à sua volta.

Outro instrumento importante no processo de diagnóstico foram os *jogos*, por contribuírem para a análise: da relação que o sujeito estabelece com a realidade, de seus interesses conforme a sua faixa etária, de como expressa suas fantasias, como se movimenta durante as atividades, se consegue se concentrar ou se dispersa com facilidade, se é criativo, se busca alternativas, como tolera frustrações, por exemplo, quando perde um jogo. Em suma pode-se afirmar que as atividades lúdicas possibilitam analisar aspectos relacionados à cognição, à emoção e à socialização. Na perspectiva piagetiana, os jogos e brincadeiras informam sobre os esquemas mentais disponíveis, como o sujeito organiza e integra o conhecimento em um nível representativo.

Uma vez aplicados os instrumentos junto às crianças na escola campo, a análise do diagnóstico foi realizada durante as reuniões do GEPPE, com a participação dos envolvidos na pesquisa. Estes foram momentos ricos de debates, estudos e reflexões, pautados no referencial psicopedagógico e nos princípios da pesquisa-ação, que nortearam o desenvolvimento do trabalho.

A análise de dados foi um dos momentos mais complexos e exigiu o confronto da teoria com a empiria para desvendar o que estava implícito no dado. Nesse sentido, o papel da teoria foi fundamental, pois estruturou e organizou o material observado.

Ao analisar as respostas obtidas nas atividades do diagnóstico, a grande questão não foi verificar se estavam certas ou erradas, mas sim investigar como o sujeito estava procedendo no momento de aprender, como interagiu com o objeto de conhecimento. O mediador não impunha respostas ou tinha qualquer expectativa quanto ao resultado, o que lhe cabia era estimular e desafiar, esperando que o sujeito explicitasse suas ideias.

Fernández (1991) alerta para a necessidade de desvendar a modalidade de aprendizagem do *aprendente*. Segundo a autora, “[...] a modalidade de aprender é como a matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 107).

No decorrer da análise, o grupo buscou estabelecer relações entre os fatos, por exemplo, algo que a mãe relatou durante a anamnese, com uma informação obtida com a professora durante a entrevista e uma observação do próprio sujeito. Nenhum dado foi analisado de

forma estanque, pois “[...] qualquer que seja a técnica empregada no diagnóstico, o resultado deve ser encarado numa perspectiva dinâmica, de forma a orientar a busca de soluções e não como um fim em si mesmo” (BOSSA, 2000, p. 43).

Ao fazer as conexões, as causas do problema começaram a ser desvendadas. Buscou-se a opinião dos teóricos a respeito. A compreensão se ampliava à medida que eram estabelecidas as relações com outros dados e com os referenciais teóricos. Nessa fase do trabalho foi preciso ter muita cautela para evitar análises equivocadas ou enviesadas, o que poderia comprometer as possibilidades de intervenção. As dúvidas foram comuns, pois são inerentes ao processo, já que o caminho não estava definido, e nem o percurso a ser seguido era linear, mas estava sujeito a conflitos, contradições e modificações. Isso acontece porque o diagnóstico é uma atividade dinâmica, está em constante movimento e é passível de revisões e reconsiderações.

Nem todas as perguntas da pesquisa foram respondidas durante o diagnóstico, algumas respostas foram obtidas durante a intervenção, conhecendo melhor os sujeitos em todos os seus aspectos. Em outras palavras, “[...] não há fronteiras formais entre diagnóstico e tratamento. A separação normalmente feita é apenas operacional [...]” (WEISS, 1991, p. 98).

A intervenção psicopedagógica consistiu na mediação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, visando à desapareição do sintoma e de seus efeitos perversos e almejando favorecer o sucesso escolar para eliminar qualquer possibilidade de fracasso. Como um fator facilitador da aprendizagem, pretendeu-se ressaltar as capacidades do sujeito, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades e eliminando obstáculos e dificuldades postas à aquisição do conhecimento. Nas palavras de Vinh-Bang (1990, p. 9), a intervenção “[...] consiste em criar situações tais que o aluno é chamado a agir mentalmente, de uma maneira que seja estruturante, integrando suas ações num sistema de coordenação e de composição operatórias”.

No presente estudo, a intervenção contemplou ações junto aos alunos, seus professores e pais. De acordo com os princípios psicopedagógicos, as atividades intervencionistas devem envolver não

somente o sujeito *aprendente*, mas também o seu entorno, uma vez que a aprendizagem é um processo que ocorre nas relações.

Em consonância com os pressupostos da psicopedagogia, para modificar a situação de aprendizagem de forma a propiciar a inclusão no contexto escolar e social, faz-se necessário desenvolver ações que envolvam a família, a escola e o próprio sujeito na realização de um objetivo comum. Em outras palavras é preciso estabelecer uma parceria que esclareça as funções de cada segmento – pais, professores, especialistas – para que falem a mesma linguagem na busca de alternativas para lidar com o caso. Não se trata de uma tarefa fácil, pois a tendência é apontar um culpado e não assumir as responsabilidades. Mas, se o sujeito é um todo constituído nas relações que estabelece, todos os segmentos têm as suas responsabilidades, que precisam ser reconhecidas e assumidas.

Junto aos alunos, as ações priorizaram a leitura e a escrita por meio de jogos e atividades lúdicas, as quais requeriam esforço de compreensão, pensamento autônomo, iniciativa, capacidade de análise, trabalho coletivo, clima de cooperação e interação. Se no diagnóstico, o trabalho com jogos busca conhecer os conceitos e estruturas que o sujeito dispõe, na intervenção “[...] não objetiva ensinar conceitos ou noções, mas, sim, favorecer os processos de equilíbrio, em direção à tomada de consciência necessária à construção de qualquer conhecimento” (MIRANDA, 2008, p. 87). Ainda sobre a intervenção Miranda afirma que

Tal intervenção psicopedagógica se dá no sentido de viabilizar, pelo indivíduo, a utilização de suas competências, favorecendo a reconstrução das ações no plano da representação. Para tanto, faz-se necessário abandonar o uso abusivo de atividades figurativas estáticas, como exercícios repetitivos e generalizações perceptivas, bem como a reprodução de objetos estereotipados e descontextualizados. (MIRANDA, 2000, p. 56).

Para intervenção, foram utilizados diferentes portadores de textos de gêneros diversificados, que se constituíram em ponto de partida para a aprendizagem. O trabalho compreendia momentos individuais e em grupo, respeitando sempre o nível de compreensão do aluno, mas buscando atuar na zona de desenvolvimento proximal,

favorecendo, assim, a constituição e o desenvolvimento de conceitos, conforme postulado por Vygotsky (1993).

Junto aos professores, ocorreu um trabalho contínuo e cooperativo, uma vez que não existiam verdades e soluções prontas. Os caminhos e possibilidades foram se constituindo no cotidiano escolar, nada foi definido a priori. O ponto de partida foi o objetivo comum: criar situações favoráveis ao avanço conceitual dos alunos em relação à leitura e à escrita. Para tanto, além das reuniões, foi realizado um curso de extensão de 40 horas, cujo conteúdo consistiu das produções escritas dos alunos. No decorrer do curso, foram analisados os ditados, as produções de frases e textos (com e sem imagem) e outras atividades de escrita, buscando respaldo no referencial teórico da psicopedagogia, pautado, principalmente, no interacionismo.

Houve um grande envolvimento dos professores no curso, uma vez que eram discutidas questões de seu dia a dia de sala de aula. O referencial teórico estava articulado às demandas de sua atuação, portanto, a teoria fazia sentido e não tinha um fim em si mesma. Nessa vertente, Ferreiro afirma que

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (FERREIRO, 1993, p. 49).

Junto aos pais foram realizadas reuniões trimestrais ressaltando a importância da mediação da família para a aprendizagem, assim como as possibilidades de mediar o processo por meio de diálogos e orientações.

Após 18 meses de intervenção, foram avaliadas as ações desenvolvidas à luz dos objetivos estabelecidos para o estudo. Dos dezoito alunos que iniciaram o projeto, dezesseis chegaram até o final

apresentando uma evolução conceitual significativa, à medida que já compreendiam como o sistema de escrita funciona. No entanto, alguns (60%) estavam em processo de construção das convenções ortográficas, enquanto outros (40%) estavam alfabetizados ortográficos, conforme indica o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Situação dos alunos participantes do projeto

	Não Alfabetizados	Alfabetizados não ortográficos	Alfabetizados ortográficos	TOTAL
2012	16	-	-	16
2014	-	9	7	16

Fonte: Própria da pesquisa.

Não foram considerados os dados iniciais dos dois alunos desistentes.

Os dados acima correspondem aos pressupostos psicopedagógicos de Ferreiro e Teberosky (1999), quando afirmam que primeiramente as crianças constroem a compreensão acerca do sistema de funcionamento da escrita para posteriormente dominar suas convenções ortográficas.

Equivocadamente as escolas denominam de erro as tentativas que a criança faz para produzir a escrita convencional. Na perspectiva psicopedagógica, trata-se, na verdade, de uma variação ortográfica caracterizada por organização lógica e esforço de compreensão. Sendo a língua um objeto de conhecimento em permanente construção, as regras e normas sintetizam uma elaboração intensa, resultante da aplicação de hipóteses. As variações são produzidas na tentativa de regularizar a escrita das palavras.

Compreender esse processo requer estudos que respaldem outro olhar para as produções infantis. Nesse sentido, é necessário articular projetos de pesquisa de intervenção no interior das escolas, mesmo que as resistências e indisposições para o 'fazer diferente' sejam comuns entre os professores. Para superar esse obstáculo, no presente estudo os professores foram convidados a participar ativamente da pesquisa. Foram esclarecidos desde o início, quanto a não existia de uma metodologia pré-definida e quanto à construção coletiva dos procedimentos por meio dos estudos, pautados em leituras e discussões.

Dessa forma, participar da pesquisa implicou em realizar uma auto-avaliação, revendo procedimentos já arraigados e acomodados

na prática do dia a dia e buscando novas alternativas. As reações dos docentes variaram entre o envolvimento e o desânimo, tanto que dos seis participantes dois desistiram no decorrer do processo. Para aqueles que permaneceram, ficar até o final também foi um desafio.

“Confesso que participar do projeto, fazer os estudos, não foi fácil, pensei em desistir, pois já tenho o trabalho da outra escola, mas fui ficando e agora acho que valeu à pena, aprendi muito, olho para os textos dos alunos com outros olhos” (P6).

“Gostei muito do curso, das discussões dos textos, ler tudo aquilo foi puxado, mas vai me ajudar a planejar melhor minhas aulas daqui pra frente” (P3).

“O pessoal da universidade ajudou muito agente, sala de primeiro ano não é moleza não, agente precisa mesmo de ajuda, orientação, o curso ajudou também, agente trocou experiência” (P1).

A partir dos depoimentos de alguns professores pode-se inferir que a pesquisa, à medida que desenvolveu a intervenção psicopedagógica visando promover a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos em processo de alfabetização, contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola, assim como para diminuir a evasão e a repetência.

Em consonância aos pressupostos psicopedagógicos foi possível confirmar a hipótese inicial de que todos podem aprender desde que o ensino seja condizente as necessidades, o que remete aos saberes e práticas docentes. Logo não é possível trabalhar o aluno sem envolver o professor. Outra constatação importante da pesquisa foi a repercussão positiva na autoestima dos alunos. É normal que pessoas acometidas por qualquer tipo de dificuldade, problema, transtorno ou distúrbio apresente uma baixa auto-estima e poucas expectativas de ser bem sucedido na escola e na vida. A intervenção psicopedagógica teve, também, o desafio de restituir aos alunos seu direito de acesso ao conhecimento e de exercer a sua autonomia. Foi notória a satisfação dos discentes ao descobrirem que eram capazes de ler e escrever, enfim, de aprender.

A pesquisa ocasionou, ainda, o enriquecimento no processo de formação das bolsistas (alunas do curso de pedagogia). No início

do estudo as mesmas demonstravam certa insegurança, timidez, o que foi sendo gradativamente superado à medida que participavam das reuniões e trabalhavam na escola com as crianças. Ao final elas já apresentavam a pesquisa em eventos científicos, discutiam com os professores e pais das crianças sobre a intervenção, escreviam com mais propriedade e fundamentação.

Pode-se concluir que a pesquisa possibilitou a produção do conhecimento em todos os âmbitos: GEPPE, professores da escola campo, alunos e famílias. Cada segmento se envolveu de forma distinta, no entanto havia o objetivo comum de favorecer a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

### **Considerações Finais**

Finalizar uma pesquisa de intervenção que envolve atendimentos, principalmente de crianças, requer alguns procedimentos no sentido de prepará-las para o encerramento das atividades. Assim como houve o cuidado e acolhimento para início do trabalho foram necessárias certas precauções para finalizá-lo.

Nesse sentido, os alunos foram avisados com antecedência que as atividades do projeto seriam encerradas no final do ano letivo de 2013, juntamente com as aulas regulares. A justificativa dada foi de que eles (alunos) aprenderam muito sobre a leitura e a escrita e não mais precisavam dos atendimentos. A todo o momento era ressaltada a evolução dos discentes, que a princípio foram resistentes ao encerramento, mas aos poucos foram aceitando. Esse cuidado foi importante tendo em vista os vínculos afetivos construídos no decorrer do trabalho. Por parte das bolsistas, sair da escola e 'deixar' as crianças também exigiu uma preparação, afinal foram dois anos trabalhando juntos.

“Nunca pensei que fosse tão difícil ir embora, vou sentir muita falta dessa escola e desses meninos”.

“Virei visitar meus alunos sempre, já estou com saudades”.

“Fiz o possível para não chorar, mas não consegui, é muito difícil”.

No último dia, foi realizada uma festa de despedida com as crianças, suas famílias e professores.

O mesmo cuidado foi dispensado aos pais. Por meio de uma reunião de devolutiva, os mesmos foram informados sobre o encerramento do projeto na escola, ressaltando novamente a evolução dos alunos. Participaram seis mães, um pai e uma avó. Alguns se limitaram a ouvir, enquanto outros se posicionaram:

“Mas porque não continua o projeto? Assim os meninos têm mais chance de não ter dificuldades”.

“Que pena que vai acabar, ela adora a tia Érica”.

“Foi muito bom pro meu menino, ele aprendeu a ler, agora tá até ensinando a irmã mais nova”.

Na reunião com os professores, pedagoga e diretora foram retomados os objetivos do projeto e a problematização da pesquisa. Como fechamento do trabalho, foram pontuados os seguintes aspectos:

- A psicopedagogia pode contribuir de forma significativa com a atuação do pedagogo e dos professores, favorecendo a proposição de ações para superar os problemas de aprendizagem no processo de alfabetização.
- Houve uma aproximação entre a escola e a universidade, articulando o conhecimento teórico e prático. A escola teve a oportunidade de desenvolver uma pesquisa, não apenas ser um espaço para coleta de dados, mas participar ativamente da produção do conhecimento.
- Os professores realizaram um curso de extensão para embasar sua práxis de sala de aula. No decorrer do curso, foram abordados aspectos relacionais e pedagógicos da aprendizagem, os educadores puderam compreender que o meio social pode bloquear ou favorecer o desenvolvimento do pensamento, conforme a relação estabelecida. O entorno se constitui num espaço de atividade intelectual e de aprendizagem, visto que propicia trocas simbólicas através de saberes compartilhados, ao mesmo tempo em que torna manifesta a curiosidade e a expressão das necessidades afetivas e cognitivas.

Por fim, se a cultura do fracasso e da exclusão ainda se faz presente no contexto escolar, a pesquisa revelou que é possível superar a estrutura educacional seletiva e excludente e estabelecer um paradigma de formação humana integral, tendo como referência as potencialidades e possibilidades de aprender. Dessa forma, a escola pode cumprir com sua função social, favorecendo o direito inalienável de acesso e permanência de todos, independentemente das diferenças que caracterizam os alunos.

O trabalho de pesquisa-ação no âmbito escolar possibilitou a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, promovendo a interlocução e a parceria entre instituições responsáveis pela produção e socialização do conhecimento.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2006.

BOSSA, Aparecida Nádia. **A pedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAVIS, Cláudia. O Construtivismo de Piaget e o Sócio-Interacionismo de Vygotsky. In: Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica, 1993, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1993, p. 35-52.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MIRANDA, Maria Irene. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização**: contribuições da teoria piagetiana. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia: coleção Pedagogia a distância UFU/UAB.** Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Aberta do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais.** In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). **Pesquisa-ação** : uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Profecias autorealizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual.** In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

SEBER, Maria da Gloria. **Construção da inteligência pela criança:** atividades do período pré-operatório. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VINH-BANG. **A intervenção psicopedagógica.** In: **Archives de Psychologie,** Paris, n. 58, p. 123-135, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISS, Maria L. Lemme. **Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico.** In: SCOZ, Beatriz J. L. et al (Org.). **Psicopedagogia:** contextualização,

formação e atualização profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 94-139.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.