

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en  
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos  
Aires, Buenos Aires, 2013.

# **Percepciones y/o representación de los maestros en el proceso de adquisición de escrito.**

Caroni, Regina Aparecida Loureiro y Dias,  
Elaine Teresinha Dal Mas.

Cita:

Caroni, Regina Aparecida Loureiro y Dias, Elaine Teresinha Dal Mas (2013). *Percepciones y/o representación de los maestros en el proceso de adquisición de escrito*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/409>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PERCEPCIONES Y/O REPRESENTACIÓN DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE ESCRITO

Caroni, Regina Aparecida Loureiro; Dias, Elaine Teresinha Dal Mas  
Universidade Nove de Julho. Brasil

---

## Resumen

As queixas escolares e pedidos de encaminhamento para avaliação psicológica e/ou outros profissionais da saúde são realizados, pelo professor, a partir da identificação de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Este trabalho se propôs a identificar, no discurso do professor, percepções e/ou representações que possam interferir no processo de aquisição da escrita, em virtude de estereótipos e/ou preconceitos relacionados à subjetividade docente. Estuda a relação entre queixa e fracasso escolar, buscando verificar se a compreensão que o professor alfabetizador tem do aluno, antecipada pelos registros das sondagens sobre as hipóteses de escrita, propostas pelo Programa Ler e Escrever, interfere na alfabetização. Foram realizadas duas entrevistas semidiretivas com sete professores de 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual, da Grande São Paulo. A partir da análise de conteúdo das entrevistas gravadas e transcritas pôde-se estabelecer as categorias temáticas, cuja análise possibilitou buscar o discurso subjacente no relato dos educadores. As questões levantadas foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade formulada por Edgar Morin, levando em conta as noções de sujeito e subjetividade, bem como os operadores da complexidade: os princípios dialógico, hologramático e recursivo.

## Palabras clave

Complejidad, Subjetividad, Fracaso escolar

## Abstract

PERCEPTIONS AND/ OR REPRESENTATIONS OF THE TEACHERS IN THE PROCESS OF LITERACY ACQUISITION

The school complaints and requests for referral for psychological evaluation and / or other healthcare professionals are carried out by the teacher, from the identification of pupils who have learning difficulties. This study aimed to identify in the teacher's discourse, perceptions and / or representations that may interfere with the acquisition of writing, due to stereotypes and / or prejudices related to teachers' subjectivity. Studies the relationship between abuse and school failure, seeking to verify if the understanding that the teacher is the student's literacy, early records of the polls on the writing hypothesis, proposed by Read and Write Program, interferes with literacy. There were two semi-directive interviews with seven teachers Cycle 1st grade I of the Elementary School, a public school, in Greater São Paulo. From the content analysis of the recorded and transcribed interviews could be established thematic categories, which enabled analysis seek discourse underlying the reporting of educators. The issues raised have been analyzed in the light of complexity theory formulated by Edgar Morin, taking into account the notions of subject and subjectivity, as well as operators of complexity: the principles of dialogue, holographic and recursive.

## Key words

Complexity, Subjectivity, School failure

A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores regentes de classes regulares do 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede pública estadual, pôde-se identificar, no discurso do professor, percepções e/ou representações que possam interferir no processo de aquisição da escrita, em virtude de estereótipos e/ou preconceitos relacionados à subjetividade docente. Levantou-se a hipótese de que a queixa do professor, no início do Ciclo I do Ensino Fundamental, sobre a dificuldade de aprendizagem de um aluno, interfere no processo de alfabetização, podendo levá-lo ao fracasso.

A análise de conteúdo das entrevistas<sup>3</sup> gravadas e transcritas permitiram estabelecer categorias temáticas, cuja análise possibilitou buscar o discurso subjacente ao exposto no relato dos educadores. As questões levantadas foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade formulada por Edgar Morin, levando em conta as noções de sujeito e subjetividade, bem como os operadores da complexidade: os princípios dialógico, hologramático e recursivo. Pensar a educação numa perspectiva complexa significa trabalhar em uma ótica de construção de conhecimento que supõe o estabelecimento de interrelações, de problematização e de investigação das relações que se estabelecem no decorrer do processo de aprendizagem.

Morin propõe a reforma do pensamento, afirmando que há a necessidade de um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. Um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana. É preciso uma integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano, que não se limite somente às ciências, mas que nos remeta à literatura, à poesia e às artes que são também meios de expressão estética e de conhecimento.

Morin (2009) propõe um pensamento complexo e, para tanto, coloca a necessidade de três operadores: o hologramático, o dialógico e o recursivo. O hologramático "põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte." (p. 94). O dialógico significa juntar, entrelaçar coisas que estão aparentemente separadas, portanto, "une dois princípios ou duas noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade." (p. 95-96). E o recursivo significa dizer que uma causa produz o efeito que produz a causa, ou seja, nós somos produtos e produtores de nós mesmos, "ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização" (p. 95). E acrescenta:

Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pe-

las interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura. (Morin, 2009, p. 95)

O ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma auto-eco-re-organização viva, da qual emerge a trindade humana: indivíduo/sociedade - espécie. A relação entre esses termos é dialógica, isto é, o complementar pode ser também antagônico.

Ser sujeito implica na ocupação do centro do seu mundo, correspondendo à noção de egocentrismo que, por sua vez, comporta um princípio de exclusão e outro de inclusão. O princípio de exclusão significa que nenhum indivíduo se assemelha a outro, nem mesmo os gêmeos univitelinos “podem ter tudo em comum, salvo o mesmo Ego.” (Morin, 2007a, p. 75). E o de inclusão nos inclui em uma comunidade, “um Nós (casal, família, partido, Igreja) e incluir esse Nós no centro do mundo” (Idem, p. 76). O “princípio da inclusão (amor) é necessário ao princípio de exclusão que, pondo-nos no centro do mundo, permite-nos aí situar o outro” (Idem, p.78).

Ao se conceber o homem como sujeito, ocorre a compreensão humana e “é a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (Morin, 2009, p. 51). Morin coloca que a concepção de sujeito se faz em duplo programa que seria a autoafirmação do sujeito e a sua relação com o outro, superando a visão inicial egocentrada do sujeito, bem como, a visão que o define na relação com o outro. Assim, o sujeito pode, ao mesmo tempo, ver-se como objeto e como sujeito e reconhecer o outro como sujeito, mas, quando vê o outro apenas como objeto, perde o olhar de um ser humano.

Deve-se ressaltar ainda que é de suma importância a afetividade para estabelecer as relações interpessoais, pois “a simpatia e a projeção/identificação com outro permitem a compreensão” (Morin, 2007a, p. 122). À luz da complexidade podem ser analisadas as relações interpessoais que se dão em uma sala de aula, entre o professor e o aluno e entre os alunos e, como essas relações podem influenciar no processo de aprendizagem de maneira significativa, em especial, se levarmos em conta que “a afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações de inteligência” (Morin, 2007, p. 121).

O processo de aquisição da escrita por parte dos alunos depende não só de sua ação sobre o objeto de conhecimento, mas também e, sobretudo, da mediação do professor, o que pode assinalar que, nesse processo, há uma teia de relações dialógicas que integram os diferentes e contrários, abarcando uma complexa relação que inclui o todo e as partes, e procedimentos em círculo e espiral, que desvendam a interdependência do tema com os pilares da complexidade.

Na análise das entrevistas, as principais categorias temáticas que sobressaem no decorrer da leitura, possibilitando estabelecer as relações dos elementos do texto entre si, voltando-se para o objetivo de estudo são:

- Imaturidade;
- Família;
- Questões individuais do aluno;
- Encaminhamento para especialistas.

Uma mesma categoria temática pode ser encontrada em vários momentos de uma mesma entrevista ou repetir em várias entrevistas. Além disso, para cada uma das categorias temáticas pode haver características associadas, fornecendo significados diferenciados.

O professor André, ao relatar uma das alunas, compara-a com os irmãos que **“também têm o histórico de dificuldades”**. E justifica essa comparação porque **“eles moram no mesmo bairro e as mães têm filhos em escadinha que é outro problema social, os filhos acabam passando pela gente [...]”**. Verifica-se que a

Maria Eduarda, ao chegar à escola, já se encontra estigmatizada em função da dificuldade do irmão. Relata que o irmão **“era um aluno com a oralidade muito desenvolvida [...] superou todas as dificuldades (quais?) dele, superou todas as expectativas para a série. A Maria Eduarda está indo para o mesmo caminho, na última sondagem que a gente fez, [...] ela já tinha construído a fase alfabética [...]”**. Ao apresentar Maria Eduarda como uma das alunas que tem dificuldade de aprendizagem, embora já se encontre na hipótese alfabética, segundo a sondagem realizada pelo professor, talvez seja justificado pelo fato da aluna ser moradora do bairro, pertencer à família de nível socioeconômico baixo e ter o irmão que apresentou dificuldade em anos anteriores na mesma escola. O professor compara a Maria Eduarda com os demais colegas de classe dizendo que **“os outros já fazem com autonomia, ela procura construir”** e, nesse momento, tenta oferecer uma causa: **“porque eles vivem, os irmãos estão separados entre a mãe e a avó, parece que o pai eles não têm a figura do pai, depois que ele saiu, eles não vivem juntos, a mãe trabalha muito e não tem tempo de acompanhar”**. Trata-se do problema familiar interferindo na percepção que o professor tem da aluna.

Na entrevista final, o Prof. André afirma que Maria Eduarda **“consolidou, construiu a hipótese alfabética, porém ela tem muitos erros ortográficos, troca de letras na escrita e na fala não, ela fala perfeitamente bem”**, insiste em afirmar que **“ela não tem autonomia para escrever frase e texto, mesmo que sejam curtos”**. Diz que **“reconhece os algarismos, porém não conhece todos os números [...] mas se tiver o material completo ela conta e consegue dizer o número que é”**, o que me parece perfeitamente adequado para essa faixa etária, conforme a teoria piagetiana.

O professor termina a entrevista recomendando que **“o professor do próximo ano precisa ter em mente que eles vão precisar de um acompanhamento mais pontual, [...] porque eles não vão ter a mesma autonomia que os colegas já construíram.”**

Verifica-se que quando o professor determina que um aluno tem dificuldade de aprendizagem, esse rótulo parece permanecer no decorrer da escolaridade porque o próximo professor recebe o aluno e os seus irmãos já com essa carga negativa, o que sugere a presença da subjetividade do professor no momento de avaliar o aluno, levando em conta alguns aspectos externos, não relacionados ao processo que se dá dentro da sala de aula, revitalizando a profetização do fracasso.

A professora Marina diz que a aluna Leticia **“tem muita dificuldade para memorizar [...] agora que ela conseguiu guardar o primeiro nome dela [...] não memoriza os algarismos de 0 a 9”**. Informa que a aluna tem mais irmãos na escola e o Prof. André tem uma irmã dela (*Larissa*). A Prof.<sup>a</sup> Marina fornece as mesmas informações que o Prof. André forneceu a respeito da mãe da aluna: **“a mãe é muito apática, ela também tem outras dificuldades”**. Para tentar resolver essas questões, a Prof.<sup>a</sup> Marina está realizando juntamente com o Prof. André um curso de pós-graduação **“para que a gente tenha uma luz, questão fonoaudiológica [...] a gente descobriu o método das boquinhas, aí foi o que avançou com ela. É lúdico e como usa vários sentidos, multissensorial, mais recursos para ela conseguir memorizar”**.

Para tentar resolver as questões do cotidiano escolar, observa-se que os professores entrevistados, não as consideram como sendo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, questões pedagógicas. São questões que não dizem respeito a ele, professor, e nem a escola, mas sim e tão somente ao aluno. Passam-se as décadas e as representações são as mesmas, mantendo-se culturalmente a compreensão das causas do fracasso escolar vinculadas às condi-

ções do aluno. A professora esclarece que **“agora ela conseguiu escrever o nome [...] e diferenciar letra de número. No entanto, observa que “se você for pensar oralmente ela seria alfabética, porque ela escreve tem fonemas com letras, ela não consegue memorizar que letra que é”. Até mesmo nas vogais, ela ainda às vezes troca e por u, ou e por i, mesmo nas vogais ainda ela não consegue memorizar”**. Há uma incoerência de conceitos teóricos e uma contradição quanto ao nível do processo de aprendizagem que a aluna se encontra. Deve-se lembrar que a hipótese alfabética se refere ao processo de aquisição da escrita e não à oralidade. Quanto à Leticia, a professora informa na última entrevista que **“voltou a faltar bastante, agora no último bimestre e depois da penúltima semana de novembro ela não veio mais”**. A professora informou que por intermédio de **“um grupo de assistência social que acompanha a família dela, a situação dela piorou bastante. A mãe é alcoólatra, continua, recebe a bolsa família e gasta no vício dela”**.

A Prof.<sup>a</sup> Carmem, ao citar que possui doze alunos com dificuldade de aprendizagem, diz que **“nesse grupo de doze, eu acredito, pelo que a gente vê, tem uns quatro, que eu acho que não conseguem, os outros conseguem, já estão alcançando, estão silábico com valor”**. E a professora elenca os quatro: Charles que **“não sabe nem escrever o nome [...] pela evasão escolar que ele teve no começo do ano”**. A seguir A Vitória **“que o pai é alcoólatra, que ela passa por agressões em casa [...] encaminhei para um tratamento psicológico [...] para a mãe procurar o posto de saúde”**. A Giovana que **“tem problema de saúde [...] ela é cardiopata, ela tem probleminha de desenvolvimento”**. E o Alex **“porque é imaturo”**.

A Prof.<sup>a</sup> Carmem, com os seus doze casos, consegue reproduzir as causas do fracasso escolar apontadas pelos outros entrevistados. Atribui a problemas de ordem familiar (pai alcoólatra, mãe que não tem tempo, pais que não comparecem nas reuniões), social (família numerosa, mãe que trabalha muito), psicológico (imaturidade, excesso de afetividade em casa, memorização, distração, falta de concentração), fonoaudiológico (problemas de fala e/ou linguagem) e problemas de saúde em geral. As dificuldades dos alunos se devem a problemas extraclasse, extramuros e, novamente, não aparecem as questões relativas aos procedimentos pedagógicos, relativos ao ensino, à aprendizagem e ao professor. A representação do professor é marcada pela subjetividade e a cultura escolar se mantém, embora haja renovação de técnicas e métodos.

Analisando-se o discurso da professora, pela perspectiva do pensamento complexo, pode-se inferir que os alunos são considerados somente em suas características individuais e não como parte de um todo; que as questões relativas ao ensino e à aprendizagem estão fragmentadas e desconectadas do conjunto socioeducacional, econômico, político em que está inserido o aluno; e que as responsabilidades e/ou culpa são da família e da própria criança dadas as causas naturalizantes de ser.

Em seu relato, o professor exclui o fracasso escolar do âmbito da escola e da sala de aula, eximindo-se da responsabilidade, não conseguindo estabelecer relações entre o todo e as partes e nem contextualizar os fatos, caracterizando uma linearidade no pensamento. As questões relativas ao ensino e à aprendizagem se apresentam fragmentadas e desconectadas do conjunto socioeducacional, econômico, político em que está inserido o aluno. O professor desvincula o momento presente a todo o processo de desenvolvimento que a criança percorreu, tendo uma visão pontual e atomizada, não conseguindo olhar o contexto.

As causas da dificuldade de aprendizagem para o professor se

estruturam em um eixo externo à sala de aula e à escola e se relacionam a fatos relacionados ao aluno, à família, ao contexto social, a problemas de saúde e necessitam de auxílio externo para a melhoria do aproveitamento escolar. Os aspectos subjetivos do professor interferem na avaliação do processo de aquisição da escrita de seus alunos e estes, por sua vez, tem a percepção da expectativa do professor quanto ao seu possível fracasso no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. - Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Ferreiro, E., Teberosky, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. - porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Morin, E.: A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

Morin, E.: Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 8. ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

Morin, E.: O Método 5 - A humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. Ed.- Porto Alegre: Sulina, 2007a.

Patto, M.H.S. (org.) A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. - 2. ed.- São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 1ª série/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Arantagy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. -São Paulo: FDE, 2008. V.1, 184p.