

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

SOLANGE ALVES MONTEIRO

*Filho de peixe peixinho é?* As Representações Sociais dos pais de alunos das  
classes de alfabetização

Rio de Janeiro

2008

SOLANGE ALVES MONTEIRO

*Filho de peixe peixinho é?* As Representações Sociais dos pais de alunos das  
classes de alfabetização

Dissertação apresentada à Universidade  
Estácio de Sá como requisito parcial para  
a obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Velloso  
Maurício.

Rio de Janeiro

2008

SOLANGE ALVES MONTEIRO

*Filho de peixe peixinho é?* As Representações Sociais dos pais de alunos das  
classes de alfabetização

Dissertação apresentada à Universidade  
Estácio de Sá como requisito parcial para  
a obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Lucia Velloso Maurício

Universidade Estácio de Sá

---

Profª Drª Rita Lima

Universidade Estácio de Sá

---

Profª Drª Margot Campos Madeira

UNISESO

Aos meus queridos filhos Rebecca e Paulo, que deram um novo sentido a minha vida, que me acompanharam durante esse trajeto, que suportaram uma mãe distraída e atarefada, mas que estiveram sempre pertinho me encorajando e validando todas as minhas conquistas. Ao meu saudoso pai, Nascimento Monteiro, minha primeira figura ensinante, a minha mãe adotiva Zima Maria que legitimou minha escrita mesmo quando ainda eram apenas rabiscos, a vocês todo meu afeto e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido Deus, que me sustentou nos momentos de angústia, que foi refúgio durante as tribulações e que me fortaleceu durante todo esse percurso.

Às amigas, Carla Motta, Maria Rosa e Maria Isabel Fester, pelo incentivo, pela parceria e apoio técnico.

Ao amigo e irmão do coração, Vicente Willians pelo incentivo e carinho.

Ao coordenador acadêmico, Professor Albertino Peres e ao diretor Juarez Ramos, da Universidade Estácio de Sá, pela credibilidade no meu trabalho.

À minha equipe de direção Professor Waldomiro Dokhorn e Norma Hoffman pela confiança em mim depositada.

À coordenadora Rosâne Regina, aos pais e professores, em especial àqueles que compõem o primeiro ano do Ensino Fundamental, pela disponibilidade em contribuir com essa pesquisa.

Aos Professores Doutores Alda Judith Alves-Mazzotti, Helenice Maia Gonçalves, Margot Campos Madeira, minha primeira orientadora, Tarso Bonilha Mazzotti, Neise Deluiz do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá que, como diz o provérbio árabe, ajudaram a derrubar os véus e me fizeram, através do conhecimento, entender o mundo e as relações humanas de um jeito diferente.

À querida professora e orientadora Lucia Velloso, que de um jeito sábio e acolhedor me ajudou a retomar o caminho dessa pesquisa, resgatando, em tão pouco tempo, a minha autoconfiança.

## RESUMO

A dissertação teve como objetivo identificar as Representações Sociais das famílias de alunos de turma de alfabetização, de escola particular de elite, acerca da entrada da criança no processo de alfabetização. Buscava-se perceber se as expectativas dos pais impressa em suas posturas podem interferir no processo de alfabetização das crianças que ingressam na turma de alfabetização. O referencial teórico apoiou-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como nas teorias de Vygotsky e Piaget que fundamentam o processo ensino aprendizagem. Este estudo foi realizado em uma instituição da rede privada de ensino, Colégio Cruzeiro, que atende uma clientela da classe média alta. A escolha do campo de pesquisa teve relação com o fato de a pesquisadora atuar como orientadora da educação infantil nesta instituição. Foram realizadas vinte entrevistas semi-estruturadas, com responsáveis de alunos em processo de alfabetização, além da caracterização traçada através de uma ficha com dados sócio-econômicos. As entrevistas foram tematizadas através de Análise de Conteúdo, cuja técnica possibilita o entrevistador ir além daquilo que lhe é dito. Após as entrevistas os dados foram tabulados e categorizados. Os resultados mostraram que os familiares que ancoram o conceito de alfabetização como processo formativo têm atividade profissional ligada a educação; mas há famílias que privilegiam um conceito conservador de alfabetização ancorado como processo cognitivo. Apesar dos discursos atribuírem sentido diverso à alfabetização – ora como processo formativo, ora como processo cognitivo, ora como ambos – ainda assim a alfabetização traz a marca do ingresso na aprendizagem formal, gerando ansiedade.

Palavras-chave: Representação social; Alfabetização; Família; Aprendizagem.

## ABSTRACT

The objective of this paper was to identify the Social Representations of the families of students in literacy classes in an elite school, concerning the entrance of the child into the literacy process. The aim was to investigate whether parents' expectations shown by their attitudes could interfere with the literacy process of the children enrolled in literacy classes. The theoretical reference sought support in the Social Representation Theory developed by Sergei Moscovici and his collaborators, as well as in the theories of Vygotsky and Piaget that base the teaching- learning process. This study was carried out in a private educational institution, Colégio Cruzeiro, whose clientele comes from the upper middle class. The choice of the research field had relation with the fact that the researcher acts as a preschool education counsellor in the above mentioned institution. Twenty half-structuralized interviews with parents, whose children are in literacy process, were carried out, in addition to the their profiling based on socioeconomic data collected in a form. The interviews were thematized by means of Analysis of Contents, whose technique enables the interviewer to go further than what she has been told. After the interviews the data were tabulated and categorized. The results have shown that the parents, who anchor their concept of literacy process in a formative process, have education-related professional activities; however there are parents who support a conservative concept of literacy process anchored in a cognitive process. Despite their statements they have a different understanding of literacy process – either as a formative process or as a cognitive process, and sometimes both – but even so the literacy process is marked by the entrance into the formal learning, and thus causing anxiety.

Keywords: Social Representations; literacy process; family; learning.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 LITERATURA PERTINENTE.....</b>	<b>20</b>
2.1 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	20
2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM.....	23
2.2.1. O processo de aprendizagem na abordagem de Vygotsky.....	23
2.2.2. O processo de aprendizagem na abordagem de Piaget.....	24
2.2.3. Algumas diferenças entre Piaget e Vygotsky.....	27
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>29</b>
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	29
3.1.1 Objetivação e ancoragem.....	31
3.1.2. Aplicabilidade do conceito.....	33
3.2 METODOLOGIA.....	35
3.3. UM CAMPO DE TRABALHO: O COLÉGIO CRUZEIRO JACAREPAGUÁ.....	39
3.3.1. O espaço da construção: a sala de aula.....	45
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>50</b>
4.1 PERFIL DOS RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS.....	50
4.2 RESULTADO DAS ENTREVISTAS.....	53
4.3 CRUZAMENTO DOS DADOS.....	57
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>72</b>



## 1. INTRODUÇÃO

“*Nenhum homem é uma ilha...*” já dizia o poeta inglês Jonh Donne em seu famoso poema “Por quem os sinos doam”<sup>1</sup>. Somos, por natureza, seres sociais com necessidade de pertencermos a grupos, de convivermos em sociedade. O mundo pós-Moderno tem se caracterizado pela afirmação da supremacia do indivíduo. É, no entanto, impossível ao ser humano prescindir do outro para se humanizar: o OUTRO é aquele que possibilita ao EU identificar-se como tal.

A noção de alteridade tem sido abordada por diversos autores, dentre os quais Jodelet (1998), cuja análise aponta para uma inter-dependência entre os sujeitos no processo psicossocial de constituição de identidades:

A alteridade é o produto de um duplo processo de construção e de exclusão social; sua abordagem deve compreender, de maneira conjunta, os níveis interpessoal e intergrupar, dado que a passagem do próximo ao alter supõe o social, através da pertença a um grupo que sustenta os processos simbólicos e materiais de produção da alteridade (JODELET, 1998, p.60).

Lara e Larrossa (1998) abordam outros aspectos envolvidos nas relações entre identidade e alteridade ao argumentarem que o processo de diferenciação aí implicado é mediado pelas relações de poder nele implícitas:

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade (LARROSA; LARA, 1998, p.08).

Embora o fundamento para tal argumentação seja a permanência das relações de poder no contexto da diversidade, entendemos que a alteridade pode ser concebida como condição de possibilidade de afirmação de si pela descoberta do outro, ou seja, a interlocução com o outro, em sua complexidade, é o que permite

---

<sup>1</sup> John Donne, poeta inglês do século XVI, Meditações XVII.

o estabelecimento de locuções. As locuções, para serem satisfatórias, carecem de respeito à alteridade do outro em suas necessidades. Em conseqüência, as condições de aproximação do outro, de descoberta e de respeito às necessidades que assim tomam forma, vão tecendo múltiplas relações entre indivíduos e grupos. Respeitar a alteridade significa, nesta perspectiva, respeitar as singularidades que constituem o sujeito como ser de direitos e deveres, com diferentes “outros” na diversidade de espaços–tempos.

As possíveis controvérsias, apontadas pelas análises de diferentes vertentes conceituais, quanto ao significado das palavras diversidade e diferença, remetem ao momento de instabilidade provocado pela ruptura com paradigmas socialmente construídos e que garantiam sua força pelo status de perenidade e permanência que aparentavam possuir. O contexto da chamada Pós-Modernidade aponta para uma época marcada pelo confronto entre valores, modelos e símbolos dito tradicionais e os que sustentavam questionamentos àqueles pressupostos. O individualismo excessivo, o endeusamento do ego, a noção do particular sobrepondo-se ao geral, a provisoriedade de qualquer assertiva - dentre outras características deste momento histórico-social - têm acarretado um grande estranhamento do indivíduo consigo próprio e com os outros, seja em suas pertenças, seja em suas referências. Na perspectiva teórica das Representações Sociais não está em questão a substituição de uns por outros; trata-se de um movimento no qual se vão definindo sínteses, que reconfiguram novo e velho, integrando-os (MOSCOVICI, 1994; MADEIRA, 2001).

Nesse contexto, a educação, enquanto processo humanizador de uma dada totalidade social, também tem sido fortemente afetada pelas rápidas, sucessivas e profundas mudanças que, como não poderia deixar de ser, invadem também os processos escolares. A escola vê-se frente a demandas contraditórias, assumindo prerrogativas que, antes, eram exclusivas das famílias. Dominados pela incerteza quanto ao futuro, alunos, professores e pais enfrentam a angústia advinda das rápidas transformações sociais procurando responder satisfatoriamente as exigências de um processo de globalização cada vez mais controlador, que define, a cada passo, novos cenários, ao mesmo tempo atrativos e ameaçadores, plenos de oportunidades mas entremeados de riscos e exigências. Some-se a isto uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e armazenagem da informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado. Essa sociedade da aprendizagem continuada, da explosão da

informática e da relativização dos conhecimentos já adquiridos gera algumas demandas que não podem ser comparadas com demandas de épocas passadas, tanto em qualidade como em quantidade. São necessidades novas, acompanhadas de uma crescente sensação de impotência diante de tantos desafios.

No que se refere aos discursos proclamados, a nova cultura da aprendizagem se define pelo acesso generalizado à educação de base, que seria comum para todos. Ora, se é inquestionável a afirmação do direito de todos e de cada um à educação de base, não se pode esquecer que sua concretização pressupõe a consideração da diversidade, seja no plano sócio-econômico, seja no da cultura propriamente Charlot (2001), enfatizava que:

Quem não observou uma outra cultura, reconhecendo-a como legítima, não sabe que sua cultura é uma cultura. Vive sua cultura na evidência, como um modo de vida natural, o único possível, sem essa distância que lhe permite tomar consciência de que é uma cultura. Em outras palavras, a cultura dos outros não é apenas para os outros, mas para mim também. Somente o reconhecimento da diferença cultural do outro torna válida minha diferença como sendo igualmente cultural. E nesse duplo reconhecimento do outro e de mim surge o fato de que temos algo fundamental em comum: ambos somos seres da cultura, por mais diferentes que sejam nossas culturas, e não seres da natureza. Ambos somos seres humanos, com a dignidade e o direito ao respeito que isso implica.

Como com os demais seres vivos, as condições ambientais relacionam-se ao sucesso ou insucesso da sobrevivência, e são tão importantes quanto a constituição endógena<sup>2</sup>. No entanto, nos seres humanos, esta última aponta em direção ao contato com o outro. Neste processo, o outro se polariza em duas instâncias, às quais, ainda hoje cabe, primordialmente, a função de transmitir a cultura: família e escola. É através destas instâncias que o conceito de "alteridade" toma corpo, como instrumento de auto-construção referendada pela descoberta do outro. Nessa perspectiva, cabe enfatizar o caráter inquestionável da função familiar no processo de formação do sujeito e refletir sobre o papel da família cujas responsabilidades hoje muitas vezes são desviadas ou esvaziadas pelas exigências e demandas do mundo atual. As atribuições da família, principalmente na constituição de vínculos primários e de referentes, não são supridas por outros agentes sociais como a escola ou os meios de comunicação.

---

<sup>2</sup> Constituição endógena: aquilo que o sujeito traz consigo ao nascer e que se torna a base de seu desenvolvimento orgânico

Como instrumento primeiro de humanização, a família assegura a reprodução biológica, a reprodução social e participa do projeto global da sociedade. A educação, portanto, assegura ao mesmo tempo a participação e a continuidade da família, a partir de seus membros como sujeitos e agentes do projeto social. A família exerce as funções de instância de reprodução ideológica. Nela ocorre a estruturação da vida emocional de cada um de seus membros de forma a habilitá-los para o exercício de um conjunto de valores, de comportamentos a serem assumidos e reproduzidos no âmbito da sociedade.

Estabelecido como um marco para a entrada na vida escolar propriamente dita, o momento da alfabetização formal - iniciado por volta dos seis anos nas chamadas Classes de Alfabetização, atualmente 1º Ano do Ensino Fundamental - é marcado por grande expectativa por parte de crianças e suas famílias. Catani, Bueno e Souza (2000) analisam, em seu trabalho "O amor dos começos: por uma história das relações com a escola", o impacto que os primeiros anos de escolarização causam na vida daqueles envolvidos no processo escolar (pais, professores e alunos), buscando explicitar e ressaltar a voz dos agentes envolvidos nos processos educacionais escolarizados ou não. Uma discussão importante acerca do papel da família no processo de escolarização foi feita por Thin (2006), em seu trabalho sobre as relações entre famílias populares e escola. No referido trabalho, o autor parte da consideração de que não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo no processo de escolarização. As práticas de socialização das famílias implicadas podem estar em consonância ou em dissonância com a lógica que organiza o cotidiano da escola, favorecendo ou não seu trabalho. Ainda com respeito às concepções da família relacionadas à escolarização, Chechia e Andrade (2005), em seu trabalho sobre o desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar, evidenciam a importância da valorização da escola pela família, bem como a necessidade, por parte da escola, de revisão de seus paradigmas em relação às famílias.

Basicamente, o que define uma família é o fato de ser um grupo invisível de exigências funcionais que organiza a interação entre seus membros, considerando-a, igualmente, como um sistema, que opera através de padrões interrelacionais. Minuchin (1990, p. 37) assim descreve tais relações:

... no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo estes ser formados pela geração, sexo, interesse e/ ou função, havendo diferentes níveis de poder, e onde os comportamentos de um membro afetam e influenciam os outros membros. A família como unidade social, enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento, diferindo a nível dos parâmetros culturais, mas possuindo as mesmas raízes universais

O que se verifica - em relação ao momento inicial da alfabetização - são expectativas, por parte das famílias, do que seja estar sendo alfabetizado, com seus próprios pressupostos. E, uma vez que as famílias possuem prerrogativas únicas no processo de humanização, essas pré-concepções também irão interferir nessa aprendizagem de maneira mais efetiva. Tais concepções desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização e, tal processo - como salienta Smolka (1991) - relaciona-se diretamente à construção das relações humanas, na medida em que:

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 1991, p. 45).

Na medida em que a alfabetização é um processo interlocutório e dialógico, somente possível a partir das interações entre os vários sujeitos, a presença do professor como ponto de referência e fonte de segurança é percebida, pelo aluno, a partir do tipo de diálogo que este professor irá estabelecer em sala. Não se trata aqui do conceito de diálogo como mera conversação entre duas ou mais pessoas, mas sim numa dimensão mais ampla que, segundo Bakhtin (apud SMOLKA, 1991: 56)

... não significa apenas alternância de vozes (...) mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico (...) no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando nossa atividade mental individual.

Ainda com relação ao processo de alfabetização e sua importância para a construção do conceito de alteridade, Vygotsky (1991) observa a necessidade da presença de sentido no processo de alfabetização, sentido esse diretamente ligado às possibilidades de interação com o outro. Este pensamento é reforçado por Smolka, (1991, p. 69) na afirmação de que escrever

...implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

É neste espaço de trocas, interlocuções e interações, onde os alunos possam incorporar, articular, contestar e produzir sentidos e significados, viabilizado através do diálogo, que será possível compreender o processo de apropriação das diversas linguagens, e especialmente da linguagem escrita; neste sentido, a compreensão da dinâmica do processo de alfabetização. Referendando ainda a questão do papel do docente na construção de uma aprendizagem mediada pela dialogicidade, nos deparamos com Paulo Freire quando diz que “o diálogo deve ser tarefa essencialmente de sujeitos e que não pode ocorrer na relação de dominação” (FREIRE, 1997. p. 35).

Como parte dessa rede social significativa, a família<sup>3</sup> desempenha papel fundamental na construção da imagem que temos de nós mesmos. Somos quem somos porque alguém assim nos reconhece. Tornamo-nos humanos no convívio com outros humanos. Geralmente a iniciação das pessoas na cultura, nos valores e nas normas da sociedade começa na família. Para que o desenvolvimento da personalidade das crianças seja harmonioso é necessário que seu ambiente familiar traduza uma atmosfera de crescente progressão educativa.

---

<sup>3</sup> Dadas as características de interdependência existentes na raça humana, o conceito de família aqui apresentado compreende a família como uma comunidade de afeto e entreajuda, formada pelos primeiros ensinantes da criança, caracterizada como um ente voltado para o próprio homem, plural como ele mesmo é, democrática, aberta, não discriminatória e multifacetada em suas possibilidades de organização.

Na revisão literária feita para o presente trabalho encontramos alguns estudos acerca da importância da família no processo de aquisição da leitura e da escrita. Ainda que pese a relevância do tema e dessa relação tão delicada entre escola e família, é pequena a produção acadêmica sobre essa influência, notadamente em relação aos mecanismos relacionais entre essas e o impacto das representações sociais no processo de leitura-escrita.

O principal foco dessa pesquisa é investigar as representações sociais - geradas pelas famílias - acerca da entrada da criança no processo de alfabetização.

Todo ser humano é um ser "ensinante-aprendente". Partindo-se da premissa de que a educação é um processo dialógico entre os sujeitos e suas relações com a prática social, a prática docente tem a missão reveladora de conduzir o educando a descobrir-se a si mesmo como pessoa humana capaz de aprender, ensinar e construir coletivamente o conhecimento, visto que aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social.

A criança somente caminha na direção do pensamento sociocêntrico - ancorado na objetividade, na reciprocidade e na relatividade - à medida que interage com seus pares. Nesse processo, expõe-se a diferentes pontos de vista, perspectivas, interesses, ritmos e contextos. Este é o meio que a obriga a descentrar-se, a tomar o(s) outro(s) em consideração, a compreender que seu ponto de vista e suas vontades não são unanimidade e que, com frequência, para atingir determinados fins, a via da negociação vale a pena por ser a mais segura. Neste sentido, Morin (2002, p. 33) afirma que a educação precisa oferecer elementos para "armar cada um para o combate vital para a lucidez", o que só será alcançado quando olharmos para além do nosso horizonte, compreendermos a repercussão das nossas ações no nosso habitat mais próximo e mudarmos nosso entendimento do que é contexto nas suas formas local e global. O papel da família nesse processo é fundamental. Enquanto um dos principais mediadores entre a criança e o mundo que a cerca, a família necessita compreender qual a importância de seu papel na construção de uma identidade aprendente.

Este processo é basicamente relacional, na medida em que o conhecimento nos é viabilizado pelo outro, construído na e pela relação com nosso(s) interlocutor(es), ficando na dependência de que possamos dar-lhe significado através da reflexão, agregando valor às novas experiências. Dar significado é algo mais que atribuir uma definição, é a definição somada ao componente pessoal de

quem define. Existe uma incorporação do social no individual de forma complementar e interdependente. Ao se falar em aprendizagem pensa-se logo em alunos, escola e conteúdos sistematizados. Entretanto, a aprendizagem é bem mais ampla que a aquisição de conceitos escolares e está presente na vida de todos os seres humanos, o tempo todo, até o último suspiro. Aprende-se adaptação e aprende-se a aprender.

No caso do presente estudo e na medida em que vivemos numa sociedade letrada, a alfabetização ocupa papel de destaque e possui indiscutível valor social. As representações sociais acerca do ler e escrever podem ser identificadas através dos saberes populares do senso comum. É uma forma de conhecimento particular que elabora comportamentos e comunicações entre os indivíduos no contexto social.

Por um lado, a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas; de um lado, portanto, através da representação, uma ciência recebe uma duplicação, sombra colocada sobre o corpo da sociedade, e, de outro lado, ela se desdobra - na medida em que está fora do ciclo e no ciclo das transações e dos interesses correntes da sociedade (MOSCOVICI, 1978, p.78).

Com base em tais reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho em Orientação Educacional e do constante acompanhamento das famílias de alunos em Classes de Alfabetização surge, como questão norteadora do presente trabalho, desvendar quais seriam as representações sociais dos pais com relação aos filhos nesta fase, buscando compreender as representações sociais geradas pela família acerca da entrada da criança no processo de alfabetização e ainda, até que ponto as expectativas familiares depositadas nos filhos revelam uma vivência do processo paterno/materno de escolarização.

As fontes teóricas utilizadas no presente trabalho representam a tentativa de dar ao mesmo o suporte necessário à pertinência do tema em questão, visando a promoção de uma Educação onde teoria e prática caminhem juntas e se complementem. Nessa medida, autores como Moscovici (1995), Madeira (2001), Vygotsky (1991), Fernandez (1991), Jodelet (1998), Laing (1986), Lara e Larossa (1998), Piaget (1979), Ferreiro (1989), dentre outros, serão o alicerce sobre os quais as reflexões aqui apresentadas se fundamentarão.



O suporte teórico contido na obra de Vygotsky aponta a importância, para o desenvolvimento infantil, das experiências anteriores à fase escolar. Ao apresentar as questões acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento e as especificidades dessa relação quando a criança atinge a fase escolar, Vygotsky (1989, p. 110) salienta que

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (...) De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Ainda acerca dos fatores determinantes no desenvolvimento infantil, é importante salientar os pressupostos teóricos desenvolvidos por Fernandez (1991) no que tange à importância do núcleo familiar na construção da aprendizagem. Esta autora observou que cada família desenvolve um processo de aprendizagem, que seria a maneira pela qual cada grupo familiar se aproxima (ou se afasta) do saber. Esta modalidade seria passada de pai para filho, determinando, assim, como as gerações mais novas vão se relacionar com o conhecimento. A modalidade de aprendizagem faz parte da história pessoal de cada sujeito, mas é na família que ela vai se constituir, obedecendo à dinâmica imposta pelo grupo. “A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual vão se incluindo as novas aprendizagens” (FERNANDEZ, 1991, p.116).

É essa mesma estrutura familiar que irá transmitir à criança – em especial através dos não-ditos – a autorização para que cresça, referendando seu comportamento e seu aprendizado. Ao elencar as ações promotoras de uma alfabetização eficiente, Ferreiro (2001, p.146) destaca situações oportunizadoras do aprendizado, nas quais a criança percebe – ou não – até que ponto está sendo dada a ela permissão para crescer e desenvolver-se:

[...] Dar condições para ter experiências variadas com a língua escrita: escutar ler, permitir escrever, explorar materiais variados, poder perguntar, descobrir as diferenças e as relações entre imagem e texto, descobrir as partes de um livro e reconhecer as ações socialmente adequadas com os livros, descobrir por meio da própria ação as diferenças entre desenhar e escrever [...]

Ainda com relação às variantes que determinam o processo de escolarização, há que salientar o peso social que a leitura e a escrita possuem, permeando todos os espaços da vida cotidiana. Nessa medida, os anos iniciais da escolarização tornam-se fundamentais para corroborar as experiências posteriores. Não é apenas uma questão de saber ou não decodificar um código composto por 26 letras. É muito mais que isso. Há também as diferenças pessoais e sociais que, paralelamente, circundam o indivíduo e forjam sua visão do que seja ler e escrever. Teberosky e Tolchinsky (1996, p.7), apontam, no início de sua obra “Além da Alfabetização”, o quão determinante é tal aprendizado na vida de um indivíduo:

Sabemos que não existe uma única diferença entre um indivíduo que aprendeu a ler e escrever e outro que não sabe fazê-lo, porque são diferenças que vão além da alfabetização. ... A escrita impregna a maioria das instituições sociais que dirigem a vida comunitária: o estabelecimento da identidade, a transmissão da herança, a escolarização. A maneira como pensamos, percebemos e concebemos a linguagem também está influenciada pela escrita. Estas são, entre muitas outras, as razões pelas quais as diferenças são incomensuráveis.

No tocante à Teoria Representações Sociais, é mister ressaltar sua importância para o campo dos estudos educacionais e, em especial, para o presente trabalho, uma vez que entendemos as representações sociais como orientadoras de práticas e o foco de nossa pesquisa será o impacto das representações sociais de pais de crianças em fase de alfabetização no desenvolvimento deste processo.

As pesquisas atuais no campo da Sociologia têm se concentrado em aspectos bastante variados da Representação Social. No campo educacional, grupos de trabalho universitários têm desenvolvido pesquisas visando refletir sobre a representação social e seu campo de influência. Apenas para fins elucidativos, elencamos alguns destes estudos, como o realizado pela Universidade Federal do Piauí<sup>4</sup> com licenciandos que ingressaram na referida universidade no primeiro semestre de 2003, nos onze cursos de Licenciatura Plena oferecidos. Há ainda pesquisas visando identificar elementos constituintes das representações sociais que estudantes universitários possuem sobre vários aspectos relacionados à

---

<sup>4</sup> Grupo de Estudos de Sociologia da Educação da Universidade Federal do Piauí. Muito merecimento, pouca valorização: representações sociais de licenciandos sobre a docência

aplicação da justiça.<sup>5</sup> Em Saúde Pública, há trabalhos demonstrando a contribuição das representações sociais ao estudo da AIDS, como o realizado pelo Grupo de Estudos de Psicologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.<sup>6</sup>

Percebe-se assim o quanto as representações sociais estão presentes na pesquisa acadêmica, contribuindo para a elucidação do tema e para o aprofundamento do próprio, na medida em que as representações constituem-se num instrumento para análise dos aspectos sociais, pois retratam a realidade do ponto de vista dos grupos sociais. São de fato, uma forma de compreender a relação cotidiano/sociedade e de valorização da participação do indivíduo na reelaboração de significados para os fenômenos da vida cotidiana. Moscovici (1994, p. 16), ao comentar o possível antagonismo na relação indivíduo/sociedade, ressalta que:

Nos dois mundos, o da experiência individual, todos os comportamentos e todas as percepções são compreendidas como resultantes de processos íntimos, às vezes de natureza fisiológica. No outro mundo, o dos grupos, o das relações entre pessoas, tudo é explicado em função de interações, de estruturas, de trocas de poder... Esses dois pontos de vista são claramente errôneos pelo simples motivo de que o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social.

A emergência dos significados vincula-se à diversidade e pluralidade das experiências pessoais e à realidade social. Jovchelovitch (1995) discute o problema e afirma que as representações sociais emergem como um fenômeno necessariamente colado ao tecido social. E que a análise de fenômenos psicossociais, pressupõe a análise do social, não como um agregado de indivíduos, mas como totalidade na qual se "expressam" os atores sociais.

Um outro ponto a ser discutido, refere-se à idéia da representação como orientadora de condutas. Segundo Herzlich (1991, p. 27), "a predição de condutas

---

<sup>5</sup> Grupo de Estudos de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Direitos Humanos e aplicação da justiça, 1998.

<sup>7</sup> Grupo de estudos de Psicologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Contribuições das representações sociais ao estudo da AIDS. (2005).

não é o objetivo dos estudos de representação, e sim demonstrar o código a partir do qual se elaboram significações ligadas às condutas individuais e coletivas".

Parece-nos evidente que a representação social permite compreender como o sujeito, em sua relação com o mundo, constrói e atribui significados às suas ações, experiências e projetos pessoais. Mas isso não significa que as representações expliquem as condutas, propriamente ditas ou excluam por si a utilização de outros elementos que possam ajudar a elucidar os fenômenos sociais. Deriva daí a necessidade de entender como o processo de modernização repercute nas relações sociais, modificando-as e influenciando a reconstrução das identidades pessoais e das unidades simbólicas.

Na relação entre o universal e o particular, entre unidade e totalidade se constrói a rede das relações interpessoais, e é dentro dessa "rede" que o sujeito pode recriar significados. Concordamos com Jovchelovitch (1995, p. 81) quando afirma que:

São as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais... elas são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transforma cada um individualmente... enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo.

Sendo assim, o período representado pelo início da escolarização e, em especial, da alfabetização, é de grande importância para a criança na medida em que irá estabelecer vínculos, não somente com seus pares, mas – e principalmente, no caso do presente estudo – com o conhecimento formal e com tudo o que ele carrega em termos de significação social. Como este processo é mediado pela família, principal responsável pela socialização primária das crianças, sua representação sobre este processo deixa marcas significativas. Compreendendo as representações sociais como orientadora de ações.



## 2. LITERATURA PERTINENTE

### 2.1 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Os estudos sobre as relações entre família e escola têm se apresentado, especialmente na última década, como uma forma de compreender a inserção das crianças e de suas famílias no espaço escolar.

Partindo de uma análise dos trabalhos já publicados sobre a relação família-escola, optamos em dar maior atenção àqueles que influenciam no processo da aquisição da lecto-escrita, em especial, para as conseqüências das relações familiares com o letramento sobre os educandos. Há também a presença de um viés comum a todos os trabalhos analisados, qual seja, a função mediadora da família na fase de alfabetização. Souza (2005) observou e analisou situações de mediação ocorridas no ambiente familiar e que envolvessem o sujeito e a leitura, para compreender o papel da família durante tais experiências e qual a contribuição que a mesma poderia propiciar ao processo de constituição do sujeito leitor. Os dados foram obtidos através de entrevistas com sujeitos leitores, que citaram suas experiências de leitura vividas no ambiente familiar e suas respectivas significações. A base para a análise dos dados foi a abordagem histórico-cultural, se apoiando principalmente nas idéias de Vygotsky e Wallon, os quais consideram o ser humano constituído por diferentes dimensões – cognitivas, motoras, sociais e afetivas – associadas entre si e ativas durante toda a vida do indivíduo.

Cecchia & Andrade (2005) investigaram as percepções de pais sobre o desempenho escolar dos seus filhos, tanto de alunos com desempenho classificado como sucesso como aqueles com insucesso escolar. Em ambos os casos, os autores constataram que os pais atribuem razões relacionadas à responsabilidade do filho, do professor e também às da própria família. Os resultados permitem evidenciar que tanto uns quanto outros revelam que a família deve promover a valorização da escola e de auxílio às tarefas, bem como a escola precisa rever os seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Os autores destacam

ainda a necessidade de que a escola oriente melhor os pais para poderem assessorar seus filhos.

Oliveira (2001) analisou a participação da família no processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e classes de Alfabetização; e o modo como as famílias influenciaram no processo de aprendizagem dos filhos e como se dá a articulação escola-família. De acordo com o referido trabalho, os pais investigados consideram importante sua participação no processo escolar dos filhos, mesmo que essa participação ainda não ocorra da forma como os sujeitos julgam adequada, resultando, por isso, em um grande desafio. Uma das formas encontradas, segundo a pesquisa, seria a busca de uma relação de parceria com compromisso entre escola e família, a fim de superar as dificuldades existentes nessa relação. As estratégias de proximidade utilizadas pela escola esbarram, na maioria das vezes, nas dificuldades vivenciadas pelos pais em acompanhar o processo escolar dos seus filhos.

Carvalho (2004) estuda as relações entre escola e família demonstrando que tais relações baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Ao apontar a parceria escola-família e a participação dos pais na educação, sobretudo através do dever de casa – entendido como estratégia de promoção do sucesso escolar - demonstra que as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social não são consideradas aspectos importantes; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola também não. Neste trabalho, são discutidas tais questões, com o argumento de que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal e com base nas divisões de gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, o que perpetua a iniquidade de gênero.

Maurício (2005) analisa as representações sociais dos professores sobre a participação dos pais na escola num estudo abrangente, demonstrando a dificuldade docente em lidar com a ingerência das famílias em assuntos considerados como prerrogativa dos professores, tais como conteúdos, planejamentos e outros. A

participação dos pais na escola não se relaciona com o nível decisório ou político, mas apenas nas situações de acompanhamento escolar e naquelas em que a própria escola determine tal participação, como presença em reuniões. Percebe-se então a resistência docente em aceitar uma maior participação dos pais nos aspectos pedagógicos e deliberativos da escola. Nessa medida, uma participação mais eficiente e de acordo com as demandas de uma sociedade democrática acaba tornando-se exígua, uma vez que, por não se dar espontaneamente, mas ser uma contínua construção, a participação democrática pressupõe um exercício constante que ainda não é facultado aos pais pela escola.

Ainda na literatura pertinente às relações entre escola e família, o trabalho de Motta (2007) destaca-se por analisar as Representações Sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de Educação Infantil. Realizado em uma instituição privada de ensino, cujo Projeto Político Pedagógico apresenta intenção de parceria com as famílias, os resultados mostraram que o corpo docente - embora reconheça a proposta pedagógica da escola sobre a relação família-escola como inovadora, representação ancorada na concepção de parceria - se ressentia ao ter que assumir funções que historicamente eram das famílias, evidenciando um discurso, neste aspecto, ancorado numa representação tradicional de família. Os relatos colhidos através de entrevistas apontam para um discurso incongruente com aquele do projeto pedagógico.

Como principal e mais atuante interlocutor de uma criança na fase de aquisição da leitura e da escrita, a família carrega consigo um grande poder, do qual parece não ter consciência: o da validação do processo de aquisição da leitura e escrita por parte dos filhos, validação que assume dimensões decisivas na forma como essa criança irá enfrentar os desafios inerentes a este processo. Tal validação pode ou não ocorrer e, pelo seu aspecto subjetivo, apresenta dificuldades de reconhecimento e interpretação, na medida de suas características singulares, no que se refere à forma particular como cada família age diante das situações vivenciadas no dia-a-dia. Surge então a necessidade de um instrumento que possa dar conta da complexidade do estudo das expectativas da família em relação à criança que inicia seu processo de alfabetização.



## 2.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem tem sido, nos últimos anos, objeto de estudo nos mais variados níveis. O senso comum conceitua a aprendizagem, de maneira geral, como um processo de alteração da conduta de um indivíduo de forma razoavelmente permanente. Tal processo estaria relacionado à característica volitiva inerente ao psiquismo humano, qual seja, a do exercício do aprender. A aprendizagem é basicamente uma modificação intrínseca principalmente a uma resposta de natureza interna e não de fatos externos. Embora a vontade de aprender seja um motivo intrínseco, ela precisa ser estimulada e reforçada.

Nessa medida, a aprendizagem surge como algo intencional, somente pertencente à raça humana e, sendo assim, constituída por um complexo e elaborado sistema de apreensão do mundo exterior e de sua dinâmica, sistema já presente na fase uterina. Em situação de normalidade nas funções primárias, o indivíduo, ao nascer, possui já um “saber” nato, instintivo. Contudo, a grande parte da aprendizagem ocorre no meio social e temporal em que o indivíduo convive e, naturalmente, pela potencialidade genética que traz de seus antepassados.

### 2.2.1. O processo de aprendizagem na abordagem de Vygotsky

O ponto de partida da concepção Vygotskyana é o de que pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas sim...

determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1994 p.44).

Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está submetido o indivíduo, entende-se que o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita resultam não apenas do processo de ensino-aprendizagem, mas das relações subjacentes a este.

Vygotsky diz ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos e necessidades, interesses e emoções. “ Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 1989 p. 101). Desta forma não seria válido estudar dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos, sendo necessária uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança situa-se historicamente no mundo.

Nesta abordagem, a linguagem tem um papel construtivo-propulsor do pensamento. Assim sendo, a linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Nessa medida, o conceito de aprendizado ultrapassa o simples desenvolvimento, para, adequadamente organizado, resultar em desenvolvimento mental e movimentar vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não ocorreriam (VYGOTSKY, 1989 p. 101). Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride mais lentamente e de forma seqüencial (VYGOTSKY, 1989 p. 102).

### **2.2.2. O processo de aprendizagem na abordagem de Piaget**

Nos estudos de Piaget, a teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo esta última considerada como um mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente (WADSWORTH, 1996). Piaget (1979, p.14) postula que:

todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E ainda que todo esquema de assimilação obrigatoriamente se acomoda aos elementos que assimila, isto é, se modifica em função de suas particularidades sem, no entanto, perder sua função nem suas capacidades anteriores de assimilação.

Em outras palavras, Piaget (1979) define que o equilíbrio cognitivo implica em afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas, bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação. Em contrapartida, se uma pessoa apenas acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe. Essa noção de equilibração foi a base para o conceito, desenvolvido por Paín (1985) sobre as modalidades de aprendizagem, que se servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual.

Segundo Wadsworth (1996), se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Ainda de acordo com a teoria da equilibração, a integração pode ser vista como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação seria uma tarefa de acomodação, contudo, há conservação mútua do todo e das partes.

É de Piaget (1975) o postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. À primeira vista, o desabrochar da personalidade parece depender sobretudo dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem

tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não será livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente. (Piaget, 1975)

Piaget (1975, p. 115) afirma que:

Adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação.

A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis.

Entre os pressupostos básicos de sua teoria estão o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento. A criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Tal interação com o ambiente faz com que construa estrutura mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

A adaptação, definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento. Considera, ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Com base em tais pressupostos, a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório- motor até o operatório abstrato, cabendo à instituição escolar partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas sim como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. Essencialmente, é aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

### **2.2.3. Algumas diferenças entre Piaget e Vygotsky**

Um dos pontos divergentes entre Piaget e Vygotsky situa-se basicamente na concepção de desenvolvimento. A teoria Piagetiana considera-o em sua forma retrospectiva, isto é, o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer. A teoria Vygotskyana, considera-o na dimensão prospectiva, ou seja, enfatiza que o processo em formação pode ser concluído através da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa.

Enquanto Piaget não considera em suas provas "ajudas externas", por julgá-las inviáveis para detectar e possibilitar a evolução mental do sujeito, Vygotsky não só as aceita, como ainda as considera fundamentais para o processo evolutivo.

Se em Piaget deve-se levar em conta o desenvolvimento como um limite para adequar o tipo de conteúdo de ensino a um nível evolutivo do aluno, em Vygotsky o

que necessita ser estabelecido é uma seqüência que permita o progresso de forma adequada, impulsionando ao longo de novas aquisições, sem esperar a maturação "mecânica" e com isso evitando que possa pressupor dificuldades no desenvolvimento por não gerar um desequilíbrio adequado. É desta concepção que Vygotsky afirma que a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento.

Assim, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser consideradas durante o processo ensino-aprendizagem na medida em que, a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam, neste, esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, ou de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

De uma maneira mais abrangente podemos considerar as teorias acima referidas como matrizes teóricas que, a priori, seriam geradoras de grande parte da práxis cotidiana dos professores do Ensino Fundamental. No entanto, a partir de uma análise mais acurada do que o próprio docente considera como fundamento de seu trabalho – e ainda, como ele mesmo se insere socialmente no âmbito de sua prática - opera-se uma profunda dicotomia entre o ser e o devir. Nessa medida, o suporte da teoria das representações sociais é de grande auxílio na compreensão destas relações tão complexas e paradoxais.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

#### 3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Concebida de forma mais abrangente tendo por base o conceito de representação coletiva de Émile Durkheim, a teoria das Representações Sociais é fruto do trabalho do psicólogo francês Serge Moscovici no campo da Psicologia Social. Sua linha de pesquisa relaciona o posicionamento e a localização da consciência subjetiva nos espaços sociais com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos. Nesse contexto, as representações de um objeto social passam por um processo de formação, entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno. Segundo Moscovici (2003), as Representações Sociais auxiliam na interpretação dos comportamentos. As Representações Sociais estão sempre vinculadas às experiências, à cultura assimilada no decorrer da existência, à linguagem utilizada nas relações sociais, enfim à própria história pessoal e do grupo social que está sendo objeto de estudo.

Bastante difundida no meio acadêmico, a teoria das Representações Sociais vem sendo largamente utilizada para análise das dinâmicas sociais dos diferentes grupos constituintes da sociedade. As representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. As representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Acerca do desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais elaborado por Serge Moscovici, Alves-Mazzotti (2002, p.17) afirma que:

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe

por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo aos seus sistemas de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (2002, p.17).

Apenas para fins de compreensão do alcance da teoria das Representações Sociais nos mais variados campos científicos, cabe citar Araújo e Lucena (2007) e seu estudo das representações sociais sobre a velhice, que aponta para uma vasta gama de descobertas quanto ao impacto dos grupos de convivência nessas representações. Percebe-se assim a gama de possibilidades de sua aplicação na compreensão das relações sociais e sua importância para um estudo mais aprofundado da própria noção de alteridade. Entendidas nas Ciências Sociais como categorias que revelam, explicam ou questionam a realidade, as Representações Sociais são consideradas matérias primas para a análise do social. Mas, é fundamental lembrarmos que cada grupo social tem sua representação particular de acordo com a posição na sociedade e interesses específicos.

Um bom exemplo do alcance da teoria das Representações Sociais no campo educacional pode ser encontrado nos estudos de Ribeiro e Jutras (2006) sobre as representações sociais de professores relacionadas à afetividade. Nesse trabalho discute-se a compreensão do conteúdo e da estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade, concluindo-se que a afetividade, na prática educativa, é fundamental para potencializar a aprendizagem cognitiva dos alunos.

Em Almeida e Santos (2006), os autores focalizam as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da violência intrafamiliar, apontando as contradições e ambivalências entre os sentimentos e as atitudes dos professores em relação ao fenômeno. Indicam, ainda, que a representação social da violência intrafamiliar, para grande parte dos sujeitos, ainda passa pela consideração do poder da autoridade paterna/familiar, que dá direito aos pais de educar seus filhos como melhor lhes convier, indicando a necessidade da capacitação de professores, no âmbito da formação inicial e continuada, para lidar adequadamente com a problemática da violência intrafamiliar no cotidiano escolar.

Há ainda, nas considerações de Franco (2004) sobre Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, uma tentativa de estabelecer



associação entre os conceitos de representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, constituindo uma contribuição para o entendimento de por que e para que estudar representações sociais.

### **3.1.1 Objetivação e ancoragem**

Para Moscovici (1978), as Representações Sociais partem de dois processos, a saber, a objetivação e a ancoragem.

A objetivação se traduz pela transformação de uma idéia ou um conceito em algo concreto. Jodelet (1990) explicitou as etapas deste processo de transformação, que seriam a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. Na construção seletiva, como o próprio nome indica, as informações circulantes sobre um determinado objeto passam por uma descontextualização devido à critérios culturais e, principalmente, normativos. A retenção e/ou exclusão de um conceito dá-se em função do sistema de valores do grupo em questão. A esquematização estruturante diz respeito à formação de um núcleo figurativo, ou seja, o grupo atribui uma forma ou figura específica acerca do objeto, na tentativa de dar concretude, tangibilidade ao conceito abstrato, para que possa de apropriar de uma imagem coerente e de fácil compreensão, que demonstre os elementos que constituem o objeto da representação. A naturalização, última etapa do processo de objetivação, busca conferir realidade ao que era abstração. É a etapa na qual o conceito deixa de ser uma mera idéia para tornar-se uma entidade autônoma, O objeto de representação materializa-se então através de imagens, discursos, comportamentos ou práticas sociais. A distorção causada por este jogo de mascaramento e acentuação de elementos pré-selecionados deste objeto torna-se, então, um saber que visa servir às necessidades, valores e interesses do grupo (ALVES-MAZZOTI, 1994).

A ancoragem, de acordo com Moscovici, é um processo que nos permite aceitar o não-familiar, o diferente, aquilo que percebemos como algo ameaçador de acordo com as categorias já existentes em nosso repertório cognitivo. É um

processo fundamental em nosso cotidiano, uma vez que nos auxilia a enfrentar as dificuldades de compreensão e/ou conceituação de fenômenos que não são familiares.

Aprofundando a noção de ancoragem, Jodelet (1998) esclarece a forma como a ancoragem se organiza. Segundo a autora, é um processo elaborado sob três condições estruturantes: como atribuição de sentido, como instrumentalização do saber e como enraizamento no sistema de pensamento.

Através da atribuição de sentido, o sujeito estabelece uma rede de significações em torno do objeto, ligando-o a outros objetos e valores já existentes em seu repertório. Nesta rede de significações, o objeto é inserido e avaliado como fato social, uma vez que esta rede sofre a influência dos valores sociais presentes no grupo. Pode-se afirmar então que o sujeito ou grupo expressa sua identidade através dos sentidos que imprime às suas representações.

A instrumentalização do saber demarca o valor funcional da representação, tornando-se uma grade de referência que permite compreender a realidade e classificar indivíduos e acontecimentos. Também oportuniza a comunicação através da mesma linguagem, ampliando o campo de influência.

Com relação ao processo de enraizamento da representação no sistema de pensamento, Jodelet (1998) afirma ainda que esta representação sempre opera sobre um sistema de idéias já existentes, no qual convivem a incorporação da novidade juntamente com o estranho tornado familiar. A representação social sempre se constrói sobre uma reflexão já presente, tenha sido esta manifesta ou apenas latente. Quando determinado objeto é comparado ao paradigma de uma categoria, ele passa a ter características desta categoria e é reformulado para que se enquadre na mesma. É um processo que pode resultar num choque entre o novo e a resistência de sistema de pensamentos pré-existentes, que impedem a aceitação deste novo.

Assim sendo, a ancoragem e sua relação dialética com a objetivação articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação de condutas e das relações sociais. É um processo que nos permite compreender como a significação é conferida ao objeto representado, a utilização desta representação no sistema de interpretação do mundo social e na orientação de condutas e,

finalmente, como ocorre a integração desta representação num sistema de recepção e quais são as influências mútuas que ali ocorrem.

A alteridade, entendida como condição de possibilidade de afirmação de si pela descoberta do outro, é um conceito significativo para o presente trabalho, uma vez que é pressuposto para a existência de interlocução. Na medida em que a educação se estabelece principalmente através das locuções entre os diferentes sujeitos, e que a família é, por princípio, o lugar primeiro do estabelecimento destas inter-locuções, justifica-se a análise deste conceito por consideramos de fundamental importância na análise das representações sociais a que nos propomos.

Para a criança que se alfabetiza, a família apresenta-se como o referencial por excelência sob o qual a sua personalidade toma forma. Sendo assim, a identidade forma-se a partir de uma referência externa internalizada no indivíduo. A alteridade, termo derivado do latim "alter", (outro) é, prioritariamente, a característica contrária à identidade. No entanto, dialeticamente, complementam-se, identidade e alteridade, na formação do ser integral.

### **3.1.3. Aplicabilidade do conceito**

O conhecimento dessas representações nos capacita a compreender como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam e tecem, assim, as relações sociais. Com relação à sociedade dita do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas primordiais para a melhor compreensão dessa sociedade, já que os homens se utilizam da representação social como elementos simbólicos que se traduzem no uso de palavras e gestos. Portanto, para estudá-los, em primeiro lugar é indispensável conhecer o contexto no qual os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa análise, na medida em que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos

socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Reiterando: há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. Daí a importância de conhecer os emissores não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade.

As representações sociais, portanto, possuem importância para o estudo da práxis docente, na medida em que esta é fruto de uma ação historicamente determinada, inserida socialmente e guiada por variantes que a caracterizam de acordo com o tempo e o espaço. São, por fim, elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. Pode-se, assim, afirmar que a teoria das representações sociais possui sua base ancorada no fato de que o objeto pensado e falado, fruto da atividade humana, torna-se uma réplica interiorizada da ação.

Nessa medida, através do ato da linguagem de um determinado sujeito podemos inferir suas concepções de mundo, como também podemos deduzir sua “orientação para a ação”. Isso conduz à percepção das representações sociais como importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana tanto de professores quanto de alunos, sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas competências, no âmbito da psicologia da educação.

A partir da ressignificação das relações entre os pares é possível, para o pesquisador, inferir motivações, desejos, rupturas e uma gama enorme de formas comportamentais que apontem para conclusões auxiliadas pelo aporte teórico considerado. Ainda citando Madeira (2001, p. 134)

... as representações... constituem-se totalidades articuladas na interseção do subjetivo e do objetivo (...) vinculam-se ao dinamismo de uma cultura e

de uma história. Neste movimento, a partir de informações de diversas ordens, o sujeito apropria-se do objeto atribuindo-lhe sentido, num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz, a ambos. ... o sentido atribuído a um dado objeto e o próprio processo de atribuição são construções psicossociais de homens concretos, integrando sua história pessoal e profunda àquela dos grupos com os quais interagem, remotas ou proximamente.

A importância da teoria das representações sociais para o presente trabalho comporta, ainda, uma análise globalizante dos processos sociais, evitando assim que estes sejam considerados apenas "recortes" históricos, destituídos da completude própria da ação humana. A definição de Madeira (2001, p. 127 e 128) aponta para

...um esforço para superar a fragmentação, o reducionismo, o a-historicismo que marcavam construções teóricas de diferentes disciplinas à época e, ainda hoje, fazem sentir seus resquícios. ... A abordagem das representações sociais ... atualiza a complexidade, assumindo perspectivas dinâmicas, articuladas, históricas e relacionais na definição e na abordagem daquele fenômeno, na delimitação de objetos e na análise teórica a ser construída.

Sendo assim, o estudo fundamentado no paradigma das representações sociais poderá trazer à tona discussões pertinentes à relação família-escola, no que se refere à construção do processo de alfabetização.

### 3.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita ao pesquisador a compreensão de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e aprofundar uma determinada questão, decodificar um sistema complexo, traduzir e expressar o sentido dos fenômenos sociais (NEVES, 1996).

A presença do aspecto qualitativo pode ser demonstrada na possibilidade que o entrevistador possui de apreender o conteúdo da mensagem, calcado no

paradigma interpretativo e no modelo instrumental. Nessa medida, o presente trabalho terá como ponto de partida o conteúdo manifesto na comunicação ou na mensagem, que é, por excelência, o instrumento que fundamenta a Análise de Conteúdo, na medida em que esta técnica possibilita ao entrevistador ir além daquilo que é lido. Tal escolha fundamentou-se na própria proposta interpretativa, uma vez que a mesma utiliza-se da análise de conteúdos, que segundo Rizzini (1999, p. 91):

Põe em evidência a descrição objetiva, sistemática da realidade feita pelos agentes sociais inseridos na mesma e tem como função básica a observação mais atenta dos significados do texto.

Num momento posterior, as observações coletadas nas entrevistas semi-estruturadas e as observações de campo foram relacionadas aos referenciais teóricos de Moscovici, Jodelet, Morin e ainda de Ferreira, Piaget e Vygotsky, presentes nas referências bibliográficas.

O campo de estudo escolhido – Colégio Cruzeiro Jacarepaguá – teve relação direta com o fato de a pesquisadora possuir experiência profissional como orientadora educacional da Educação Infantil, prestando serviços há cerca de cinco anos na instituição identificada. É necessário enfatizar que, além da adesão voluntária à pesquisa por parte dos pais, foram tomadas providências no sentido de que a função desempenhada pela pesquisadora tivesse o mínimo de interferência nas respostas. A cada etapa da pesquisa, desde a coleta de dados até a análise dos resultados, esta condição era reavaliada como possibilidade de viés no tratamento dos resultados.

Como já foi dito na introdução, a escolha do tema refere-se à modificação observada na postura das famílias quando as crianças ingressavam na classe de Alfabetização. Vale ressaltar que desde que a idéia do tema surgiu, a pesquisadora observou, em especial, o primeiro dia de aula e, daí em diante, a postura de como as famílias, os professores e as crianças se colocavam diante desse novo desafio.

Inicialmente, a pesquisadora registrou suas observações no diário de campo, observações estas colhidas em reuniões individuais e de grupo, na fala das crianças e de suas famílias, nos discursos dos professores e na própria organização estrutural da instituição com relação ao aspecto pedagógico e das regras. Outro

ponto em questão é a importância do ritual de passagem denominado: como *a troca de camisas*<sup>7</sup>.

A escolha dos pais que participaram das entrevistas foi feita através de contatos anteriores e das observações citadas acima. A princípio, o indicador adotado era pais que levavam, diariamente, à escola. Dentre os pais pré-selecionados, privilegiamos os que demonstraram uma maior disponibilidade e interesse pelo tema em questão. Vale ressaltar que alguns pais não demonstraram tal interesse por não se sentirem à vontade de falar sobre o foco da pesquisa.

A pesquisa teve início com observação, durante dois anos, do primeiro dia de aula da classe de alfabetização na referida escola, na qual a pesquisadora atua como orientadora pedagógica do segmento Educação Infantil. Também foram realizadas entrevistas com vinte famílias de crianças em classes de alfabetização atendidas pela mesma escola, famílias estas escolhidas em função da observação do grau de adaptabilidade ou inadaptabilidade dos filhos às novas exigências da série. O fator que, prioritariamente, indicava a adaptabilidade foi a forma tranqüila como as crianças e os responsáveis reagiam nos primeiros dias de aula, atitudes essas observadas no período de adaptação. Tais entrevistas foram transcritas e a partir de então, analisadas com o objetivo de identificar as Representações Sociais que os pais têm sobre o processo de escolarização das crianças na fase de alfabetização.

Após a primeira seleção, a pesquisadora entrou em contato com as famílias por telefone, explicando qual seria o objeto da pesquisa, que a mesma seria feita individualmente, que os resultados não teriam identificação, solicitando ainda, que os mesmos agendassem o melhor dia e horário para atender a solicitação. Para colocarmos em prática tal proposta utilizamos a entrevista semi-estruturada, considerada no presente trabalho como um importante instrumento de investigação, dada sua operacionalidade em situações que exijam profundidade na análise. Em se tratando de entrevistas qualitativas, o pouco controle exercido pelo entrevistador no diálogo caracteriza a espontaneidade com que as respostas ocorrem, evidenciando a disposição do entrevistador de alcançar os não-ditos, as subjetividades -

---

<sup>7</sup> Ritual de passagem onde as crianças se despedem da Educação Infantil que o marco é a troca da cor da camisa. As crianças deixam de usar a camisa vermelha para usarem a camisa cinza que representa a entrada no ensino Fundamental. Momento vivido por algumas famílias como a despedida da primeira infância.

fundamentais para abarcar a complexidade do agir humano. Com relação ao último aspecto mencionado anteriormente, qual seja, a capacidade do entrevistador de alcançar os não-ditos, as subjetividades, vale a pena apontar a importância das contribuições advindas que a teoria das representações sociais tem como pressuposto que o pesquisador disponha de instrumentos que permitam “aproximar-se do objeto definido, no próprio dinamismo que o gera” (MADEIRA, 2001, p. 124).

Os entrevistados preencheram uma ficha que nos favoreceu a identificação do perfil sócio-cultural dos mesmos. Como consta no ANEXO A, a ficha, que não identificava o respondente, inquiria sobre idade, sexo, formação acadêmica, atividade profissional e se tinha alguma formação na área educacional. Esta última pergunta se deve ao fato de que as professoras da escola têm direito à gratuidade de seus filhos e este aspecto poderia induzir respostas, particularmente, se a pesquisadora faz parte da equipe escolar. Os fatores idade, sexo, formação acadêmica e atividade profissional foram colhidos para confrontá-los com o possível significado atribuído ao processo de alfabetização. Com os resultados desta ficha, foi construído o perfil dos pais entrevistados, que foi apresentado numa série de gráficos.

No primeiro momento, para nortear a entrevista, optamos por algumas questões geradoras: *o que é aprendizagem?* Questão introdutória, ampla, para perceber como o respondente tende a classificar este processo. *O que é alfabetização?* Supõe-se que a resposta a esta pergunta seja um desenvolvimento da anterior, entretanto contextualizada para uma determinada etapa, foco da pesquisa, do processo de aprendizagem. *Quais expectativas dos pais?* Aqui esperava-se um posicionamento dos pais, tendo já registrado o contexto em que ancoram o processo de alfabetização. *E qual a relação da alfabetização dos pais com a alfabetização dos filhos?* Finalmente a pergunta que busca perceber se os pais associam sua própria vivência do processo de alfabetização com a etapa que está sendo experimentada pelo filho.

No segundo momento, as entrevistas foram transcritas e categorizadas. Foram construídas quatro tabelas de acordo com os temas que nortearam a entrevista. Algumas categorias perpassaram por todas as perguntas. A partir de então, definimos subcategorias com o objetivo de se analisar quais são os



determinantes, para a escolarização destas crianças, das representações sociais que os próprios pais fazem sobre tal processo.

Considerando uma concepção de Educação fundamentada nos aspectos processuais, relacionais e contextuais, a teoria das Representações Sociais “define” o objeto de estudo de forma a ressaltar o aspecto não-dogmático, não-reducionista das possibilidades de abordagem. Para essa teoria, a complexidade inerente ao processo de produção de sentido de um objeto pelo sujeito deve ser, ela também, objeto de estudo e análise, uma vez que abarca toda a rede individual e social que compõe a esfera do “saber-do-viver”. Segundo Madeira (2001, p. 130),

As representações que temos constroem-se na história de uma dada formação social, num processo de relações familiares, grupais e intergrupais, que se estende ao longo da vida e, em meio à quais afetos, necessidades, valores, normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses tomam forma, articulando-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada.

Desta forma, há que se considerar como campo de representações sociais as “relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social” (MADEIRA, 2001, p. 129). As possibilidades advindas de uma rigorosa análise e consideração dos processos coletivos e individuais que redundam nas representações sociais possibilitam uma maior clareza, apontando para a veracidade de seus resultados - não como dogmas, mas como fruto de um trabalho que busca abarcar o ser/estar num mundo relacional e historicamente constituído.

Sendo assim, o território das Representações Sociais surge como base na construção das diferentes hipóteses acerca dos múltiplos olhares sobre a alfabetização, pois permite que o pesquisador possa inferir o dinamismo interno dessas representações a partir da análise dos diferentes fatores constitutivos desse processo.

Essa análise, por não se operar no vazio, mas sim em bases concretas, caracteriza-se por sua provisoriedade, uma vez que fundamenta-se na subjetividade característica das relações humanas. Desta maneira, para os teóricos das Representações Sociais, há uma busca pela superação das “dicotomias e estagnações”, visando “uma maior aproximação do processo pelo qual o sentido de

objetos torna-se concreto para o homem que continuamente o constrói, e, deste mesmo processo, também se constrói” (MADEIRA, s/d).

A partir do processo de observação dos alunos e dos pais em seu primeiro dia na turma de alfabetização, registrado em diário de campo, e do cruzamento dos resultados das fichas de caracterização com os coletados nas entrevistas, foi possível, através da análise de conteúdo, encontrar indícios das representações sociais dessas famílias acerca das relações que se estabelecem no processo de alfabetização.

### 3.3. UM CAMPO DE TRABALHO: O COLÉGIO CRUZEIRO JACAREPAGUÁ

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de campo, realizada em uma escola reconhecida pela comunidade, porém, com características sócio-econômicas bastante particulares.

Trata-se do Colégio Cruzeiro Jacarepaguá, instituição educacional particular de grande porte, na unidade situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em Jacarepaguá. Atende cerca de 1600 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

É um colégio de tradição histórica, uma vez que seu passado está intimamente ligado ao da colônia alemã do Rio de Janeiro. A partir de 1840, cerca de mil imigrantes por ano, em sua maioria artesãos, estabeleciam-se no Rio de Janeiro atraídos pelos incentivos à imigração. No início, muitos destes imigrantes lutavam com dificuldades, o que levou à fundação do Deutscher Hilfsverein (Sociedade Beneficente Alemã), em 23 de fevereiro de 1844. Ressentiam-se estes imigrantes das dificuldades em proporcionar uma educação adequada aos seus filhos e nascia a Deutsche Schule (Escola Alemã), o atual Colégio Cruzeiro Centro, que já em 1º de setembro de 1862 iniciava suas atividades, então com 32 alunos apenas.

Em seu início, a Deutsche Schule (Escola Alemã) inseria-se no panorama sócio-econômico do Brasil Império, no qual uma política nacional de educação praticamente inexistia. As iniciativas incipientes visavam apenas à minoria abastada

do país. Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surge a primeira escola normal do país em Niterói. Em 1880 o Ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Em 1882 Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo as normas emanadas pela Maçonaria Internacional. Em 1837, é criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo. Dados do ano da Proclamação da república (1889) davam conta de que apenas 12% da população em idade escolar estava matriculada em unidades de ensino. Nesse panorama, a Deutsche Schule (Escola Alemã) firmava-se, ainda que passando por dificuldades de ordem financeira, como um estabelecimento de ensino laico e estruturado, com programa próprio de ensino. Contando inclusive com a participação da Família Imperial num de seus bazares beneficentes e, em seu rol de alunos alunos oriundos de famílias ilustres da capital – entre eles os Nabuco e os Bocayuva. Segundo dados de 1895, dois terços de seus alunos matriculados não falavam alemão em suas famílias.<sup>8</sup>

Após a Proclamação da República, o país passa por grandes transformações, adotando o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista. Com um percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, de cerca de 75%, as iniciativas não-oficiais de ensino possuíam grande importância. Neste contexto, a Deutsche Schule cresce e eleva-se à categoria de “Realchule” (escola secundária alemã), integrada às exigências da época e em conformidade com as possibilidades econômicas da colônia alemã. Reconhecida pela comunidade como uma instituição de êxito no Anuário de 1905, a Deutsche Schule recebia, em suas festividades, a presença de altas autoridades do governo republicano – assim como igualmente acontecia no período imperial – caracterizando-se como uma instituição de ensino com vida própria, concernente com os diferentes momentos sócio-políticos do país.

---

<sup>8</sup> HUMBOLDT, Sociedade de Beneficência. *“Deutsche Schule, Colégio Cruzeiro: 1862-1962”* RJ: Gráfica Editora Arte Moderna, 1961. (Dados contidos na publicação em homenagem ao centenário do Colégio Cruzeiro).

A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes influenciadas pelos movimentos europeus, culminou com a crise econômica mundial de 1929, com repercussões diretas sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no processo de industrialização. A acumulação de capital do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as poucas universidades brasileiras. Nos diferentes cenários políticos que se seguirão, Deutsche Schule continua mantendo sua excelência pedagógica e fornecendo educação de qualidade, inclusive com gratuidade para famílias que não podiam arcar com os custos de manutenção dos filhos na instituição.

Nas décadas seguintes, o Colégio Cruzeiro passa por várias fases, com oscilações significativas no número de alunos atendidos, bem como sofre as conseqüências da participação alemã nas duas guerras mundiais. No entanto, dadas suas características multiculturais, quais sejam, o ensino de língua alemã sem distinções de quaisquer espécie e, apesar de ter sofrido intervenção federal devido à propaganda anti-germânica do Governo Vargas, mantém suas atividades normais após um curto período de fechamento. Chega em 1970 com cerca de 500 alunos, ano no qual a língua alemã passa a ser matéria obrigatória. Os intercâmbios com escolas alemãs surgem e permitem viagens de Estudo para aprimorar os conhecimentos dos alunos.

Em 1998, inicia-se a construção do Colégio Cruzeiro – Jacarepaguá. O planejamento arquitetônico e paisagístico se traduz em prédios amplos, procurando observar critérios ecológicos, dando-se o funcionamento da unidade em 1999. O panorama político do país, sob abertura política, é o cenário para a construção da nova unidade. A discussão sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma,

como profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

A proposta educacional do Colégio sempre atraiu alunos que não pertenciam à colônia e, assim, mesmo à época da Deutsche Schule, parcela relevante dos seus alunos não falava alemão. Tal situação ainda permanece nos dias atuais, ainda que a língua alemã seja matéria obrigatória desde as séries iniciais da Educação Infantil. Fiel às suas origens – de uma escola plural e inclusiva – a proposta pedagógica da escola firma-se em cinco pilares filosóficos, contidos em documento institucional<sup>9</sup> e que balizam toda a ação pedagógica. São as bases temáticas sobre as quais é organizado toda a práxis educativa, abaixo apresentadas:

*Escola: sentido de vida*

- valorizar a pessoa;
- compreender a pessoa em suas múltiplas inteligências;
- “a escola é a própria vida”;
- com a família cuidar da formação de caráter, da prática e habilidade do falar e do ouvir, do respeito ao outro em seu discurso e atitudes;
- desenvolver projetos temáticos: fome, água, poluição, violência, paz, compromisso com a vida, com o combate ao analfabetismo, com a “comunidade do supletivo”;
- promover cursos com a comunidade: ensino supletivo, informática, noções básicas de higiene, coleta seletiva;
- trabalhar temáticas fundamentais de valorização da vida digna: ética, honestidade, cooperação, solidariedade;
- empenhar-se pela paz, pela inclusão social;
- priorizar o cuidado com a criança, com o jovem, com o idoso;
- acolher, satisfatoriamente, as demandas de atendimentos internos e externos;
- promover a saúde com programas sistemáticos de saúde preventiva;

---

<sup>9</sup> Sociedade de Beneficência Humboldt. “Proposta pedagógica – Colégio Cruzeiro” - Mimeo

- buscar o engajamento das famílias nos processos formativos para a vida que se deseja a partir da filosofia educacional do Colégio;
- desenvolver projetos para abordagens especiais que se fazem necessárias no contexto da vida social da comunidade, entre outros o trânsito e a ecologia;
- oferecer cursos de interesse específico para professores, funcionários e comunidade.

#### *Escola reflexiva*

- trabalhar e estimular a reflexão, o exercício do pensar, do filosofar e do conhecimento como meta máxima em cada nível de escolaridade dos alunos, com a intencionalidade de fazer uma significativa diferença a favor da vida;
- preparar para a crítica, a criatividade, a dialética;
- valorizar a autoridade e refutar o autoritarismo;
- compartilhar realidades dos segmentos, da comunidade, da sociedade;
- investir em cursos, seminários, oficinas, palestras;
- aprender a aprender e avaliar constantemente o projeto pedagógico em suas dimensões e fundamentações teóricas e práticas;
- aperfeiçoar o Projeto Político Pedagógico;
- investir no aperfeiçoamento pessoal e profissional;
- trabalhar a consciência e a vivência cidadã.

#### *Escola: ambiente de convivência*

- aprender a ser, a fazer e a conviver;
- contar e somar com as contribuições de todos os agentes da Instituição;
- construção de autonomia, de responsabilidade pessoal, social;

- trabalhar o conhecimento como processo de busca e de valorização das alternativas e das possibilidades de realização pessoal e social;
- trabalhar princípios de amizade, responsabilidade, ética, solidariedade, inclusão social, e respeito pelas diferenças;
- valorizar o “Ambiente Cruzeiro”, a satisfação e o privilégio de dispor de um conjunto de recursos para o crescimento, o desenvolvimento.

#### *Escola Ecológica*

- desenvolver a consciência ecológica no contexto das atividades curriculares;
- dar atenção especial à ecologia humana – respeito, amizade, cooperação, acolhida, auto-valorização e validação do outro;
- vivenciar situações práticas de cultivo e cuidados com a natureza – viveiro de mudas de árvores nativas, horta escolar, produção de flores, coleta seletiva do lixo;
- incluir os conceitos de Educação Ambiental nas diversas disciplinas;

#### *Escola multicultural*

- respeitar e valorizar a diversidade cultural;
- promover eventos culturais;
- incentivar a aprendizagem e a sensibilidade pela arte e a música;
- desenvolver e incentivar processos culturais.
- trabalhar os diversos saberes;
- respeitar e valorizar a diversidade cultural;
- ampliar intercâmbios nacionais e internacionais;
- promover eventos culturais;
- incentivar a aprendizagem e a sensibilidade pela arte e a música;
- desenvolver e incentivar processos culturais;

- cativar, valorizar e motivar para a aprendizagem de línguas;
- criar projetos para vivências especiais em função das unidades trimestrais;
- apostar no esporte, na integração, nos intercâmbios estudantis.

### **3.3.1. O espaço da construção: a sala de aula**

Atualmente, o Colégio Cruzeiro Jacarepaguá possui seis turmas de alfabetização (1º Ano do Ensino Fundamental), com uma média de alunos em torno de 23 crianças por sala de aula. Como já explicitado no início deste capítulo, são alunos oriundos de famílias de classe média alta, com bom poder aquisitivo e, em sua grande maioria, com formação acadêmica.

Os alunos da Educação Infantil têm aulas semanais de Artes e Música. Duas vezes por semana têm Psicomotricidade e, diariamente, aulas de Alemão. Para cada turma há uma professora regente e uma professora auxiliar que acompanham as crianças durante a rotina escolar.

Diferentemente de outros colégios da região, a área oferecida pelo Colégio Cruzeiro é ampla e circundada por mata nativa. As instalações do Colégio compreendem, além das salas de aula do Ensino Médio e Fundamental, uma parte reservada à Educação Infantil, chamada de Cruzeirinho, e também outras dependências para uso da Educação Infantil: uma sala de Psicomotricidade, salas de Alemão, sala de Música, sala de Artes, horta, duas piscinas, duas quadras esportivas, dois parquinhos e areal. As salas de aula do Cruzeirinho possuem banheiros adequados à faixa etária do grupo, banheiro para as professoras, uma varanda com material pedagógico e um bebedouro. Há ainda um Refeitório adaptado para a Educação Infantil, no qual são oferecidas as refeições (almoço e lanche) para os alunos do tempo integral. Tal alimentação é orientada por uma nutricionista, já que o colégio apresenta uma proposta de alimentação saudável.

São opções que atendem aos interesses dos alunos, numa proposta de orientação para o estudo, a realização das tarefas, dos trabalhos de pesquisa, promovendo oportunidades para desenvolver a responsabilidade,



a organização pessoal e a autonomia. Os alunos de 2º ao 6º ano também são atendidos, diariamente, nos deveres de Língua Alemã (SITE DO COLÉGIO).

O valor da mensalidade da Educação Infantil gira em torno de R\$ 1.300,00, para o horário escolar, sendo que aqueles alunos que ficam no horário integral pagam um valor maior. A procura por vagas, em que pese o alto preço da mensalidade, é alta e, em alguns casos, demanda sorteio das vagas existentes.

Para as famílias que escolhem o Colégio Cruzeiro, a alfabetização reveste-se de importância peculiar, uma vez que reconhecem a função social da escrita e da leitura. Não se trata apenas – como nas classes menos favorecidas – de uma porta de entrada para ascensão social (embora reconheçam a importância da lecto-escrita como instrumento de inserção no mundo do trabalho). Trata-se, prioritariamente, de um processo premente, que absolutamente precisa ocorrer, mas que muitas famílias não têm certeza se ocorrerá. Ou seja, para essas famílias, a alfabetização de seus filhos insere-se numa atmosfera de certezas e dúvidas.

Tal fato é constatado na análise do discurso dos primeiros dias de aula, no momento da chamada “adaptação” – um período no qual as famílias têm acesso às crianças em seu ambiente escolar, com o objetivo de facilitar essa transferência, essa passagem de um ambiente conhecido para outro totalmente novo. São cenas cotidianas que fornecem subsídios para apreender o significado do aprender para os pais que têm seus filhos iniciando o processo de alfabetização.

O primeiro dia de aula é aguardado com muita expectativa e começa muito antes da preparação das salas e da organização do espaço. Durante esse processo, percebe-se certa ansiedade pairando no ar, sendo comum ver os professores transitarem com a lista do nome dos alunos pela escola, procurando informações sobre os mesmos - principalmente aqueles que, de certa forma, ganharam “fama” no ano anterior. Isso é quase que um código secreto que circula entre eles e o interessante é que a preocupação não fica restrita aos alunos, ela também se estende às famílias. Aquela que se mostrou muito ansiosa, gera de igual forma uma maior expectativa no professor em relação à criança que irá receber. Por mais que tais atitudes sejam alertadas pela coordenação e pela orientação, ela existe e está presente no olhar e nas falas do corpo docente. Alguns professores manifestam sua preocupação ao externarem seus sentimentos: “Ah! Ninguém merece!”, “Para mim, pior que as crianças são as famílias!”, “Oba, essa família é dez!” Associam a esses

sentimentos as experiências vivenciadas no ano anterior, por eles mesmos ou por colegas. Não é por acaso que, quando o ano letivo termina, eles se amontoam na sala da coordenação, ansiosos por saberem qual turma pegarão no ano seguinte. Isso acontece todos os anos e não diferentemente, o primeiro dia de aula traz ansiedade e expectativa a cada ano em novos pais.

O início do ano acontece quase que como um ritual, principalmente para aqueles que estão ingressando no primeiro ano, antiga classe de alfabetização. As crianças, na sua maioria, chegam com o olhar assustado, como que já pressentissem o que está por vir. Mesmo que não seja dito verbalmente, elas entram com um ar de como que pressentissem: “Agora acabou a brincadeira!” “Você vai ter que dar duro para aprender a ler e escrever!” “Acabou a farra, agora é sério!” Tais sentimentos não são construídos no vazio, eles estão presentes nas falas dos pais, que alertam os filhos sobre a “seriedade” da alfabetização. São muitas as narrativas que evidenciam os sinais de alerta para o próximo ano: “Eu já conversei com ele: no ano que vem, se ele ficar só de brincadeira, a coisa vai ficar feia para o lado dele!”, “Você precisa ter mais responsabilidade!” , “Eu falo sempre para ele: o estudo é a coisa mais importante da vida.”, “Você quer ver seus amigos trocando de camisa e você continuar com a camisa do Cruzeiroinho? ”

Há uma doce expectativa no ar: os responsáveis chegam, segurando nas mãos dos filhos e há uma clara diferença entre crianças já autônomas e aquelas ainda inseguras quanto ao novo espaço escolar. Aquelas mais seguras despedem-se dos responsáveis com alegria – algumas vezes rapidamente, pois querem explorar o novo espaço, rever amigos, conhecer a professora – certas de que estão num espaço de confiança, conhecido, seguro enfim. A postura desses responsáveis também difere daqueles pais inseguros: são adultos que confiam na escola, confiam que estão fazendo o melhor, despedem-se com um “Tchau, filho! Um bom dia!” carregado de mensagens de apoio, ânimo, alegria, confiantes de que seus filhos possuem suporte suficiente para enfrentarem esse novo desafio com sucesso.

Outros, no entanto, aproximam-se com cuidado, olhos assustados, segurando firmemente nas mãos dos filhos, relutando em deixá-los entrar na nova sala, retardando as despedidas, indo e voltando, verificando a mochila para ver se tudo está lá, revendo o lanche, indagando a todo o momento do filho se ele irá ficar bem. “Qualquer coisa, mamãe está logo ali...”, num comportamento que tipifica, para a criança, que aquele novo espaço é, no mínimo, uma zona de risco. Tanto é assim

que as crianças passam pelo que chamamos de período de adaptação, no qual um responsável fica de prontidão durante a primeira semana de aulas, para o caso de qualquer eventualidade (leia-se choro compulsivo e vontade de ir para a casa). Nesses casos, a presença do responsável na escola garante, à criança, que, naquele ambiente desconhecido, ela terá proteção caso sinta-se desconfortável. Ainda que seja uma medida cautelar (digamos assim), tal prática evidencia, para a criança, que aquele não é um ambiente tão confortável assim – senão, por que então alguém da família precisa estar “de plantão”?

O próprio comportamento dos responsáveis nesse processo demonstra a representação social de aprendizagem que cada família possui. Os pais de alunos autônomos cumprem o período de adaptação de forma burocrática, pois sabem que os filhos não terão problemas no novo espaço. Aquelas famílias mais inseguras chegam a ficar além do tempo indicado pela escola, expressão apreensiva no rosto, algumas até chegam a burlar a inspetoria para checar se tudo está bem... Mais uma vez, a seguinte mensagem é transmitida à criança: “Esse não é um espaço seguro... senão, por que minha mãe estaria tão preocupada?”

Após o período inicial de re-conhecimento desse espaço – que já deveria estar internalizado via família como extensão de um processo já iniciado nas séries anteriores e como um espaço seguro para a criança – há o deslumbramento com o grupo: a criança se encontra e se identifica com o outro através de símbolos reconhecidos pelo grupo. No caso, a mochila exerce um papel interessante, na medida em que aponta – no caso da classe social em questão – para uma linguagem midiática comum (ou não) às crianças: um colega traz a mochila do personagem “X”, outro do filme “Y”, outro ainda vem com a mesma mochila do ano anterior... Há a necessidade de mostrar as mochilas como se elas representassem uma forma concreta de reconhecimento do pertencimento – ou não – ao grupo...

As recomendações dos responsáveis são interessantes. Ao que parece, todos são orientados a sentarem-se perto da professora – o que demandaria cerca de vinte e cinco carteiras à frente... “Presta atenção em tudo o que ela falar”, “Não fica brincando...”

O mais interessante de observar é que, nas séries anteriores à classe de alfabetização, os pais parecem não se incomodar com as faltas, marcam viagens no período de aula, deixam as crianças dormirem até mais tarde, não se preocupam muito com a frequência ou com a pontualidade... Ao mesmo tempo em que querem

que eles cresçam, ainda cultivam alguns hábitos que os infantilizam, tais como manter a mamadeira, colocar a fralda para dormir, utilizar linguagem de bebê para conversar, achar “bonitinho” quando as crianças falam errado. Tais posturas se configuram em mensagens contraditórias: ao mesmo tempo que incentivam o crescimento, os pais agem de maneira contrária ao alimentarem posturas que não condizem com a faixa etária dos filhos. Vontade de acertar, medo de que os filhos cresçam, ansiedade em relação ao possível fracasso escolar... Os sentimentos se entrelaçam. Nas diferentes linguagens – gestos, falas, olhares, silêncios - percebe-se o quanto são paradoxais e como vão interferindo no comportamento das crianças. E, através delas, as crianças entram em contato com o mundo simbólico, atribuem significado, valores às coisas e vão estabelecendo relações com o outro. Através de pertencimentos grupais as crianças vão construindo suas referências e entrando em contato com o mundo simbólico. Nessa relação, elas vão vivenciando conflitos e desafios. O primeiro dia de aula se traduz em uma boa oportunidade de observação de tais situações.

O aprender é visto como um processo de apropriação e, nesse movimento entram em jogo as dimensões afetivas (Madeira, 2007). À medida em que vamos entrando em contato com o outro, que nos dá respostas diferentes, vamos percebendo que existem outras formas de pensar e de se posicionar. Neste aspecto, a escola se constitui como espaço que favorece a construção de novas identidades.

Parafraseando Madeira (2001), podemos afirmar que nós, humanos, nascemos com a capacidade de ser. Contudo, a capacidade de nos humanizarmos só é possível quando interagimos com outros humanos, isso nos leva a afirmar que o processo de humanização depende do outro para se concretizar. Dessa forma então, sabemos que a herança herdada (genética ou psíquica) é condição necessária - mas não determinante - no processo de aquisição do psiquismo, que é responsável pela capacidade de produzir conhecimentos.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

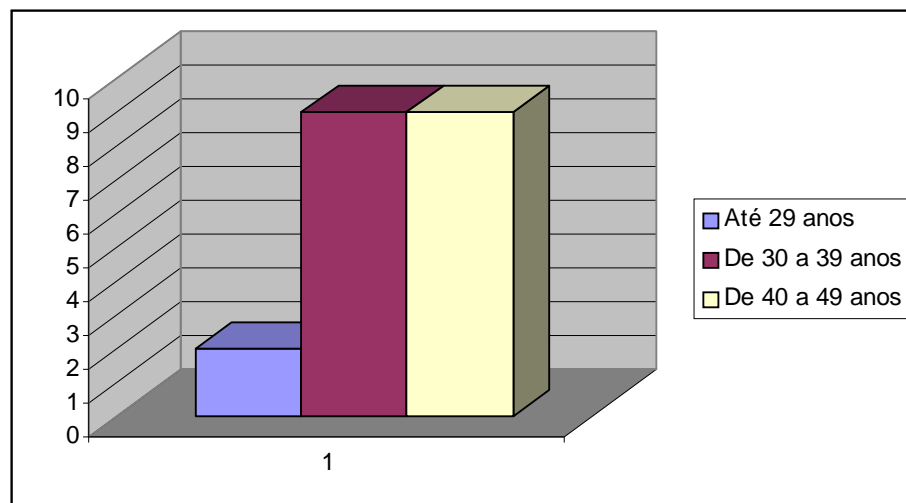
### **4.1 PERFIL DOS RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS**

Para coletarmos dados relacionados ao perfil socioeconômico das famílias que participaram da pesquisa utilizamos uma ficha de identificação contendo: idade, sexo, estado civil, nacionalidade, formação profissional, atividade profissional, se possuíam cursos na área de educação e a quantidade de filhos que cursaram ou ainda cursam a Classe de Alfabetização (1º ano do ensino fundamental).

Calculados nos resultados obtidos no primeiro mapeamento, observamos grande diversidade. Tal diversidade nos levou a uma categorização mais detalhada: idade - até 29, de 30 a 39, de 40 a 49; sexo: feminino e masculino; estado civil: casado, divorciado, separado, viúvo; nacionalidade: brasileiro; formação profissional: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior completo e ensino superior incompleto, pós-graduação; atividade profissional: financeiro/empresarial, profissional liberal, professor, do lar; cursos na área da educação: sim ou não; filhos na alfabetização: 01 ou 02.

A caracterização feita apresentou que a concentração da faixa etária dos entrevistados ficou entre duas categorias, de 30 a 39 e de 40 a 49, como mostra o gráfico abaixo. A faixa mais jovem apresentou baixo percentual, indicando uma certa maturidade dos respondentes.

#### **Faixa etária dos entrevistados:**

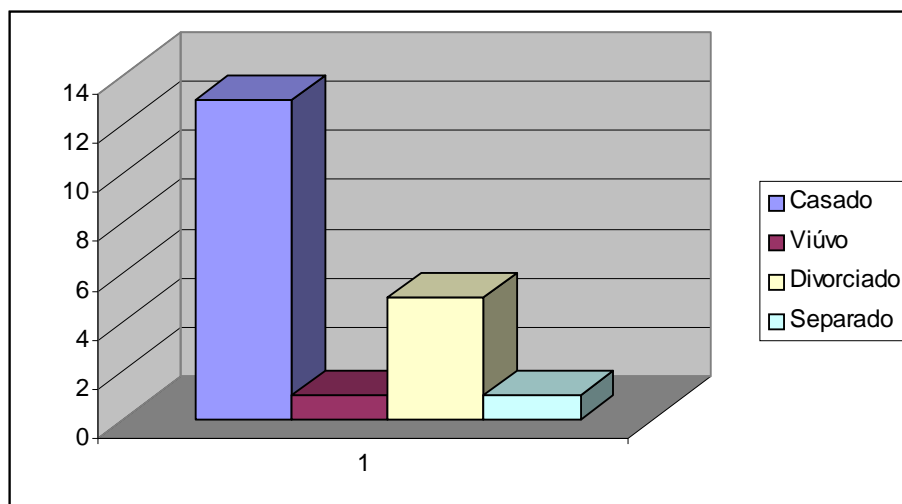


A concentração em relação ao gênero foi do sexo feminino, dos vinte entrevistados quinze são do sexo feminino. A predominância do sexo feminino deu-

se devido a maior disponibilidade de atenderem a solicitação da entrevistadora. Encontramos ainda, 100% dos entrevistados de nacionalidade brasileira.

Em relação ao estado civil encontramos diversidade nas respostas, evidenciando um quantitativo maior de entrevistados casados. Por este motivo, também optamos, para melhor visualização, a criação de um gráfico. Se somarmos as categorias que implicam em vida a princípio solitária, mesmo assim teremos um resultado em torno de 1/3 dos respondentes em comparação com os casados que alcançam praticamente 2/3.

### Estado civil dos entrevistados:



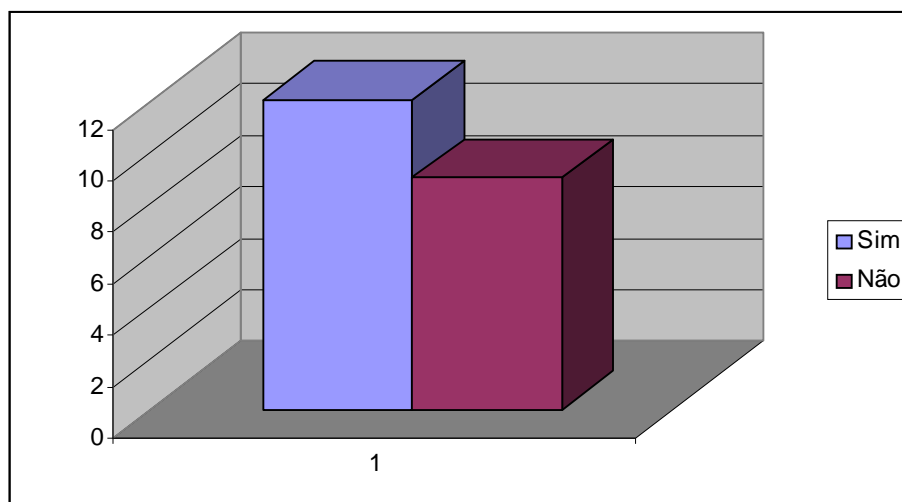
Tabulamos os resultados sobre a formação acadêmica dos responsáveis entrevistados. Ficou nítido que a concentração dos resultados foi em relação ao ensino superior completo, dos vinte entrevistados doze possuem ensino superior completo e cinco concluíram a pós-graduação, totalizando 17 respondentes neste patamar, contra 3 com ensino médio completo ou superior incompleto. Este fato mantém relação evidente com o padrão social de alto poder aquisitivo da escola pesquisada.

Outra questão relevante, no que se refere ao perfil das famílias entrevistadas, é o fato da atividade profissional estar dividida com a mesma quantidade entre profissionais da educação e de outras áreas (financeiro/empresarial, profissional liberal e do lar). Esta divisão foi um critério da pesquisadora, uma vez que a mesma teve como objetivo fazer um comparativo no que se refere às divergências e concordâncias presentes nos discursos dos responsáveis, em relação à atividade

profissional. Vale ressaltar que dos dez profissionais da área de educação apenas dois fazem parte do quadro de funcionários do Colégio Cruzeiro.

Buscamos identificar ainda, na ficha de caracterização, aqueles que tinham cursos relacionados à educação. Frente a tal questão, chegamos ao quantitativo com resultados bem próximos - dos vinte entrevistados, onze têm curso voltados para a área educacional, restando nove sem formação nessa área:

#### Cursos relacionados à educação:



Utilizando como referencial as duas categorias relacionadas às faixas etárias (30 a 39 e 40 a 49) predominantes, levantamos a seguinte hipótese: o fator idade gera maior possibilidade de conclusão do nível superior e a estabilidade profissional.

Para sistematizar as informações obtidas no campo utilizamos como recurso a formatação de um quadro indicativo, pois o mesmo aponta quantitativamente os dados acima mencionados. (ANEXO B).

## 4.2 RESULTADO DAS ENTREVISTAS

*Pensando em obter dados mais concretos sobre o objeto central da presente pesquisa, buscamos nos apropriar dos discursos presentes nas entrevistas, analisando-os para, posteriormente, fazermos correspondências com as características sócio-culturais dos entrevistados.*

*A primeira questão levantada versou em torno da definição do conceito de aprendizagem. Nesta temática, encontramos essencialmente duas categorias, mas os professores se dividiam em quatro grupos: os que não responderam; os que ancoravam sua*

compreensão de aprendizagem como processo formativo; os que ancoravam como processo cognitivo; e um grupo que apresentava indícios de representar tanto como processo formativo quanto por processo cognitivo. Foi na categoria processo formativo que encontramos maior concentração das respostas, identificando que a maioria dos entrevistados que definiram aprendizagem desta forma, ampla, são professores ou profissionais da área educacional.

A aprendizagem se dá desde o nascimento, em todas as esferas da vida social. Desde que a criança nasce ela aprende coisas que irão ser sistematizadas mais tarde e até mesmo na escola. A aprendizagem não se dá apenas na escola (ENTREVISTADA –professora 05).

Ainda em relação à esta categoria, encontramos definições e expressões tais como: **aprendizagem é um processo contínuo; aprendizagem permeia família, escola, movimentos sociais; aprendizagem se dá com a vida. Acreditamos que tais resultados encontram-se relacionados a um discurso ancorado em um paradigma contemporâneo de educação, visto que a legislação, os cursos de formação e o arcabouço teórico atual validam uma educação ampla e não fragmentada. Além disso, o projeto político pedagógico do Colégio Cruzeiro apóia-se nesta concepção.**

Na categoria processo cognitivo, os respondentes associaram aprendizagem à sistematização do ensino e ao processo de aquisição da leitura e escrita: **aprendizagem é a obtenção da leitura e da escrita (ENTREVISTADA- médica 15).**

No grupo que apresentou indícios das duas categorias - processo cognitivo e processo formativo - encontramos a mesma quantidade de respondentes que o grupo anterior. Este grupo se destaca por percebermos que as respostas que deram não se enquadraram na categoria processo formativo nem na categoria processo cognitivo. **Algumas palavras-chave representam a categoria formativa e cognitiva: desafios, novos conhecimentos, descobertas.**

Outro ponto relevante foi a quantidade de entrevistados que não definiram aprendizagem: das 20 entrevistas 05 não responderam essa questão. Verificamos, através da análise comparativa da ficha de caracterização sócio-econômica com os resultados temáticos das entrevistas, que 04 dos 05 que não responderam a esta questão não têm cursos ou atividade profissional e formação acadêmica relacionada à educação.

Na segunda temática: **O que é alfabetização?** encontramos três categorias semelhantes àquelas aplicadas à questão anterior: processo formativo; processo cognitivo; não responderam. Ainda encontramos a concentração das respostas divididas equitativamente entre as categorias: processo formativo e processo cognitivo. Vale ressaltar que criamos tais categorias de acordo com os discursos dos respondentes. A primeira remete a um processo formativo, não envolvendo apenas a aquisição da leitura e da escrita (ENTREVISTADA 05 - professora). Outro responsável define alfabetização da seguinte maneira: **alfabetização engloba outros aspectos da aprendizagem, não é só aprender a ler e escrever (ENTREVISTADA 19 - artista plástica).** Fator relevante é que das sete entrevistadas que definiram alfabetização como processo formativo apenas uma não era da área da educação.

Frente à segunda categoria encontramos definições como: **alfabetização é a obtenção da leitura e da escrita (ENTREVISTADO 20- empresário); é a sistematização da leitura e da escrita (ENTREVISTADO 14- empresário); alfabetização é a curiosidade de querer descobrir o que está escrito ali, entrando efetivamente na sistematização (ENTREVISTADA 02- empresária).**

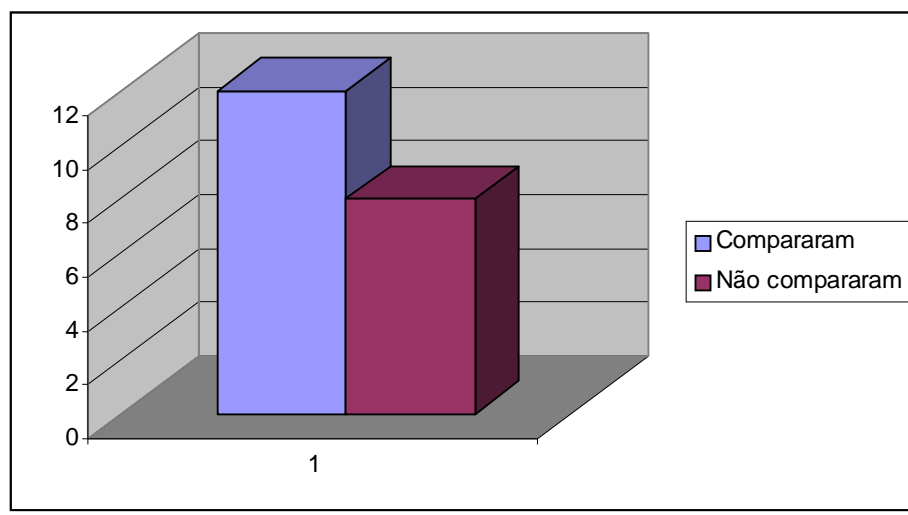


Percebemos ainda, que as respostas apresentadas na segunda categoria, processo cognitivo, encontram-se relacionadas a uma formação profissional e a uma atividade profissional fora do âmbito educacional. A hipótese é que os entrevistados que não têm um “discurso pronto”, ancorados em uma prática pedagógica, definem alfabetização como um processo mais “fragmentado ou minimizado” voltando-se apenas para aquisição da leitura e da escrita.

*A terceira temática da entrevista foi em relação às expectativas dos pais frente ao processo de alfabetização dos seus filhos. Aqui as respostas se dividiram em três categorias: criam expectativas; não criam expectativas e não responderam. Iniciando pela primeira, criam expectativas, percebemos uma distribuição significativa, no que se refere ao quantitativo, visto que entre a primeira e a segunda categoria a diferença foi de apenas um entrevistado, indicando divisão nas respostas. Analisando tais resultados, sob a ótica qualitativa, percebemos que as expectativas estão ancoradas nas experiências vivenciadas por esses responsáveis durante o processo de escolarização. Observamos ainda que os pais que responderam que criam expectativas sobre o processo de alfabetização dos filhos relacionam tais angústias ao processo cognitivo de aquisição da leitura e da escrita ou à metodologia adotada. Ou seja, percebe-se a relação entre ter expectativa e uma vivência dolorosa no processo de alfabetização.*

*A quarta questão foi direcionada à comparação entre o processo de alfabetização dos pais com o processo de alfabetização dos filhos. Nesta temática encontramos apenas duas categorias: compararam e não compararam que, primeiro optamos por analisar as respostas de forma quantitativa:*

*Comparação do processo de alfabetização dos filhos com a dos pais:*



Assim, com concentração maior entre os que comparam sua vivência com a do filho, buscamos analisar quais são os discursos dos entrevistados:

As crianças hoje vivenciam bastante, tem tantas informações como um todo: tv internet, livros. Na minha época nós não tínhamos essas facilidades (ENTREVISTADA 01- do lar).

O meu processo de aprendizagem foi muito ruim, eu sofri muito para aprender, bloqueei muitas coisas, trouxe muitas dificuldades que hoje ainda luto para poder me colocar. Agora, os professores a gente vê que as coisas acontecem naturalmente (ENTREVISTADA 02- empresária).

Na minha alfabetização chorei muito, não queria entrar na sala de aula, não queria ir para escola. Fiquei com muito medo do meu filho sofrer tudo o que eu sofri. Não queria que a história se repetisse (ENTREVISTADA 05- professora).

Quando entrei na CA , tinha dever, aprendizagem acontecia mesmo e não dava para ficar faltando...Agora estou com a minha filha na CA e percebo que ela é meio malandrinha que nem eu...Mas se eu consegui ela também vai! (ENTREVISTADA 17- publicitária).

A minha alfabetização se deu pela cartilha, foi marcante...Minha mãe não teve tempo para participar da minha alfabetização...O meu filho teve um processo muito mais rico e diferente, porém os dois foram importantes (ENTREVISTADA 12- coord. pedagógica).

Dado relevante que cabe ser ressaltado é que a pesquisadora não solicitou tal comparação, mas, como a entrevista foi de caráter semi-estruturado tal assunto apareceu nos discursos dos pais. Outro dado relevante é que, mesmo os responsáveis que definiram aprendizagem e alfabetização como um processo formativo não focando apenas a cognição do ensino, efetuaram comparações, evidenciando, em alguns momentos, forte angústia com o processo de alfabetização do filho.

Assim, diante dos resultados apresentados acima, percebemos indícios de que as representações dos pais frente ao processo de alfabetização dos seus filhos, primeiramente, apontam angústia e expectativas com o processo de cognição, atrelado, principalmente, à aquisição da leitura e da escrita. Outro aspecto é a valorização e responsabilidade dos pais em relação a essa etapa educacional:

Quando os meus filhos estavam no jardim eu viajava mesmo, se tinha um passeio ia todo mundo. Mas quando entraram para a CA aí foi diferente, tinha dever, aprendizagem acontecia mesmo não dava para ficar faltando (ENTREVISTADA 17).

Ao mesmo tempo, encontramos na fala dos pais uma definição de aprendizagem formativa, ampla, contínua. Nesse sentido, evidencia-se um discurso paradoxal que, se por um lado, os pais definem aprendizagem como processo formativo e contínuo, por outro reservam para a CA, 1º ano do ensino fundamental, um momento de maior atenção, responsabilidade, expectativas e angústias.

Neste sentido, pode-se dizer que a possível representação social dos pais sobre o processo de alfabetização dos filhos apresenta-se ancorada a um discurso conservador de aprendizagem, com referência a um momento histórico no qual se considerava que a aprendizagem se dava a partir da aquisição da leitura e da escrita. Entendia-se aprendizagem como um processo cognitivo, fragmentado que focava apenas o desenvolvimento do intelecto.

#### 4.3 CRUZAMENTO DOS DADOS

A definição dos responsáveis no que se refere à aprendizagem e alfabetização como um processo formativo ou cognitivo - não focando apenas a sistematização do ensino – revelou comparações que demonstraram, em alguns momentos, angústia com o processo de alfabetização. Expressa-se, portanto, desta forma, o receio de que o processo de leitura e escrita não ocorra como devido, gerando nas famílias o desconforto ante o desconhecido e o inesperado, bem como o medo de que algo tão importante para a inserção social de seus filhos não ocorra da forma esperada. Aparece a convicção de que o interesse e o prazer presentes no processo garantirão uma maior eficiência da aprendizagem

Na maioria das entrevistas é notória a presença de um conceito de aprendizagem amplo, definido pelas demandas modernas – presente na idéia de que, atualmente, a criança é sujeito de sua própria aprendizagem, e de que a própria convivência da criança com o processo escolar é mais prazerosa do que foi a experiência dos pais. Há uma constância nas respostas – nove delas - que evidenciam a certeza de que a aprendizagem não ocorre somente na escola, mas é um processo contínuo que se faz presente no cotidiano da criança.

Aprendizagem ocorre desde o nascimento, em todas as esferas da vida social. Aprendizagem não é só cognitiva, as questões do social fazem parte de uma educação ampla e não fragmentada (ENTREVISTADA 5).

Desde que nascemos estamos aprendendo, com a família, com a vida (ENTREVISTADA 17).

Todos os dias aprendemos, a aprendizagem se dá com a vida (ENTREVISTADA 16).

Aprendizagem é tudo, todos os dias nós aprendemos, aprendemos a toda hora (ENTREVISTADA 18).

O conceito da alfabetização como processo formativo corrobora as observações de Piaget, cujos pressupostos – já apresentados aqui no capítulo 2 – dão conta de que a educação tem como finalidade possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico, resultado das diversas interações entre o sujeito e o meio em que vive. De acordo com Piaget (1975), o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. Tal certeza é algo bastante freqüente no discurso dos pais:

O que eu quero para o meu filho é que ele seja feliz! A partir do momento que começa a gerar uma angústia, que se ele chorar para ir à escola, aquilo vai gerar uma angústia, pois eu tinha prazer de ir para escola, para mim era maravilhoso ir para escola como ficar na minha casa brincando (ENTREVISTADA 3)

No discurso dos pais, identifica-se forte preocupação com o bem-estar da criança, entendido não apenas como provisão de recursos materiais, mas, principalmente, como fruto de uma qualidade das relações sócio-afetivas. A figura do professor emerge, então, como referência fundamental para o estabelecimento de vínculos positivos com a aprendizagem.

Agora, com os professores a gente vê que as coisas vão naturalmente, que ele está começando a ler, a curiosidade de querer descobrir o que está escrito ali e sem ter entrando efetivamente na sistematização e dá uma expectativa, e ele vai caindo na sistematização e ao mesmo tempo me dá uma tranqüilidade por ver que a coisa flui (não é aquela coisa) não é aquela coisa obrigada, comparando com a minha experiência pessoal, aquela coisa sistemática, quadrada e que a coisa vai e que as mudanças e no final leva isso que você falou a questão do prazer mesmo, né, de ter o prazer, de ter a curiosidade da descoberta (ENTREVISTADA 2).

O conceito das zonas de desenvolvimento proximal e real em Vygotsky considera as potencialidades do indivíduo durante o processo ensino-aprendizagem como – também - o resultado do contato com uma pessoa mais experiente e com o

quadro histórico-cultural. Este convívio produz, no indivíduo, novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

Com relação ao papel desse sujeito, cabe aqui observar sua postura ativa e participante no processo de aprendizagem, postura essa reconhecida pelos responsáveis como elemento fundamental para a efetivação da mesma.

Ainda com relação à comparação entre os processos de escolarização e aprendizagem entre pais e filhos, há recorrentes referências a que o processo vivenciado pelos pais sofreu grandes transformações, e que a geração atual goza de maior tranquilidade na aquisição da lecto-escrita.

É uma relação de contato com o novo, partindo do interesse e da curiosidade (ENTREVISTADA 6).

A noção processual da aquisição do conhecimento é vista como algo amplo e determinado pelo grau de interesse da criança. Apesar das evidências que apontam para uma grande diferença entre a alfabetização de pais e filhos, é presente a angústia de que a história se repita:

Na minha alfabetização chorei muito, não queria entrar na sala de aula, não queria ir para escola. Fiquei com muito medo do meu filho sofrer tudo o que eu sofri. Não queria que a história se repetisse (ENTREVISTADA 05).

Outro aspecto importante a salientar refere-se à presença do componente sócio-afetivo como determinante para o sucesso da aprendizagem, confirmando as observações de Vygotsky quando afirma a importância da motivação como força motriz da aprendizagem. Conforme já exposto no capítulo 2 deste trabalho, os aspectos sócio-afetivos alicerçam a construção de uma aprendizagem sólida e completa, permitindo ao indivíduo realizar-se potencialmente na interação com seus pares.

Para Vygotsky (1994), não seria válido estudar dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos, sendo necessária uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança situa-se historicamente no mundo. Partindo desse pensamento e relacionando com as categorias apresentadas, a maioria dos pais identificou como processo formativo a fase de alfabetização dos seus filhos, entendendo como um processo amplo e não fragmentado e/ou direcionado exclusivamente a aquisição da leitura e da escrita.

Falaram da aprendizagem como conceitos que perpassam por todas as esferas da vida social, não apenas na escola:

A aprendizagem é um processo contínuo. A aprendizagem permeia a família, escola, movimentos de amigos etc. (ENTREVISTADA 3).

Aprendizagem ocorre desde o nascimento, em todas as esferas da vida social. Aprendizagem não é só cognitiva, as questões do social fazem parte de uma educação ampla e não fragmentada (ENTREVISTADA 5).

A aprendizagem é tudo na vida, em todos os momentos nós aprendemos. Aprendemos a respeitar o outro, a conviver em sociedade, a ser cidadão. Essa é a maior preocupação que a escola deve ter, ensinar o outro a ser cidadão (ENTREVISTADA 20).

A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Nesse sentido, alguns pais identificaram o processo de alfabetização dos seus filhos como processo cognitivo, focando apenas a aquisição da leitura e da escrita, minimizando aprendizagem em desenvolvimento cognitivo: *o aprender é a fase de alfabetização* (ENTREVISTADA 8). *Aprendizagem é a obtenção da leitura e da escrita* (ENTREVISTADA 15). Mesmo assim, cabe ressaltar que Piaget entende que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sociedade pós-Moderna, muitas são as demandas em função do excesso de informações e da rapidez com que conceitos são questionados e desconstruídos. Nessa medida, há que se considerar o impacto de tais transformações na educação, em especial nas relações estabelecidas entre escola e família.

Não podemos negar que a construção da leitura e escrita se constitui num importante rito de passagem que a sociedade moderna legitima como um passaporte para o mundo dos adultos. Sendo assim, o presente trabalho buscou, no arcabouço das representações sociais, os ditos e não ditos que, na maioria das vezes, constroem uma percepção carregada de significados sobre o ato de aprender a ler e escrever.

Utilizamos as teorias de Moscovici e Jodelet para conceituarmos as representações sociais e sua contribuição para uma maior compreensão dos fenômenos sócio-relacionais que perpassam a dinâmica da fase inicial de

escolarização. Tais conceitos embasaram toda a pesquisa e mostraram-se especialmente importantes para aprofundarmos a análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Com relação à aprendizagem, embasaram o presente trabalho as teorias de Piaget e Vygotsky, a partir das quais foi possível estabelecer um panorama de como a aprendizagem se realiza e qual o papel do sujeito na apropriação do conhecimento, bem como a importância de seus pares na construção deste conhecimento.

O Colégio Cruzeiro foi escolhido como campo de análise para o presente estudo em função de ser o campo de atuação da pesquisadora na área de Orientação Pedagógica da Educação Infantil há cerca de cinco anos. Durante este tempo, houve a possibilidade de identificação de uma postura diferenciada e de uma grande expectativa dos pais acerca da entrada das crianças na classe de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental). Algumas características marcam tal “passagem”: a troca da cor da camisa, a ansiedade do primeiro dia de aula, a fala dos pais e das professoras sobre a demanda dessa etapa do processo ensino-aprendizagem entre outras.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada como recurso para colhermos dados sobre a temática em questão. Junto à entrevista, solicitamos o preenchimento de uma ficha de caracterização que nos permitiu a elaboração de um perfil socioeconômico das famílias. A análise dos resultados das entrevistas dos pais dos alunos da classe de alfabetização favoreceu o entendimento mais efetivo sobre o objetivo geral que norteou o desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, entrevistamos vinte pais que se dispuseram a contribuir com as suas vivências em prol da pesquisa.

A partir dos dados colhidos nas entrevistas foi possível traçar o perfil socioeconômico das famílias entrevistadas. Evidenciou-se que as famílias são de classe média, e que possuem um perfil socioeconômico privilegiado.

Analisando as entrevistas, após a transcrição e a tabulação dos resultados, encontramos na primeira temática: definição de aprendizagem, concentração na categoria que definimos como processo formativo por apresentar palavras e expressões como: educação ampla, aprendizagem em todas as esferas da vida, aprendizagem desde o nascimento entre outras. Vale lembrar que tal resultado está atrelado a uma formação acadêmica, numa atividade profissional relacionada à área



educacional. Sendo assim, concluímos que os discursos são construídos e reconstruídos de acordo com as relações, com o tempo e espaço. Neste caso, podemos afirmar que os entrevistados partilham de um discurso calcado nas referências oficiais e nos discursos contemporâneos no prisma do âmbito educacional.

Outra temática apresentada foi o olhar dos pais sobre a alfabetização. Neste momento, solicitamos aos mesmos que definissem alfabetização. Notamos que as categorias foram as mesmas apresentadas à temática anterior, visto que, numa subdivisão das respostas chegamos a três categorias: processo formativo, processo cognitivo e os que não responderam. A concentração, quantitativamente, ficou entre as categorias: processo formativo e processo cognitivo. Para essa categorização lançamos mão dos mesmos critérios utilizados na temática anterior. No entanto, identificamos nos discursos dos pais, no que se referem à segunda categoria (processo cognitivo), definições tais como: *é a sistematização da leitura e da escrita* (ENTREVISTADA 14); *obtenção da leitura e da escrita* (ENTREVISTADO 20).

Com objetivo de confrontar o grupo de pais que definiu aprendizagem e/ou alfabetização como processo formativo, ou seja, *a aprendizagem é um processo contínuo. A aprendizagem permeia a família, escola, movimentos de amigos etc.* (ENTREVISTADA 3); *aprendizagem ocorre desde o nascimento, em todas as esferas da vida social* (ENTREVISTADA 5); *aprendizagem é tudo, todos os dias nós aprendemos, aprendemos a toda hora* (ENTREVISTADA 18). Com o grupo que durante a entrevista apresentou expectativa em relação ao processo de alfabetização. Concluímos que mesmo os que definiram alfabetização como processo formativo, trazem em seu discurso uma representação ancorada no paradigma conservador de educação.

Outra questão que consideramos relevante foi o fato dos pais, em sua maioria, compararem experiências vivenciadas durante o processo de alfabetização com as de seus filhos. Ao analisarmos os discursos percebemos que aqueles que tiveram experiências negativas temiam que seus filhos repetissem a sua história: *o meu processo de aprendizagem foi muito ruim, eu sofri muito para aprender, bloqueei muitas coisas, trouxe muitas dificuldades que hoje ainda luto para poder me colocar. Agora, os professores a gente vê que as coisas acontecem naturalmente* (ENTREVISTADA 2); *na minha alfabetização chorei muito, não queria entrar na sala*

*de aula, não queria ir para escola. Fiquei com muito medo do meu filho sofrer tudo o que eu sofri. Não queria que a história se repetisse (ENTREVISTADA 5).*

Sendo assim, a análise de conteúdo associada ao referencial teórico das representações sociais e das teorias de aprendizagem, nos permitiu perceber e levantar indícios a cerca das expectativas, atitudes e discursos dos pais em relação ao processo de alfabetização. Concluímos então que é nesta etapa que os pais são transpassados por uma tomada de consciência em relação à aprendizagem, legitimando a alfabetização como marco da vida escolar. Há também uma demanda implícita para o sucesso e, paradoxalmente, a incerteza quanto à real probabilidade de seu alcance. O senso comum, brilhantemente explicitado nos provérbios e ditos populares, aponta no famoso ditado popular escolhido para nomear este trabalho, que “filho de peixe peixinho é”. É uma afirmação, que traz consigo a noção de perpetuidade, de continuidade dos talentos, quase que um determinismo genético. No entanto, a auto-imagem que o pai ou a mãe carregam aflora nos medos e nas lembranças de um processo vivido que, quer tenha sido positivo ou negativo, deixam marcas e registros mnemônicos. No caso do presente trabalho, a transgressão feita ao provérbio, dando-lhe a pontuação interrogativa, carrega a possibilidade da dúvida, ela mesma a única certeza possível, na medida em que cada ser humano é único e as experiências de aprendizagem também são únicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de, SANTOS, Maria Cristina Amélia Borges dos e ROSSI, Tânia Maria de Freitas. *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, set./dez. 2006, vol.22, no.3, p.277-286.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1.

\_\_\_\_\_, A. J.do trabalho à rua: uma análise das Representações Sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. IN: *Tecendo saberes*. RJ: Diadorin/UFRGS/CFCH, 1994.

ARAÚJO & LUCENA, *Velhices: estudo comparativo das representações sociais entre idosos de grupos de convivência*. IN: Textos sobre Envelhecimento v.7 n.1 2007. Centro de Referência e Documentação sobre Envelhecimento, da Universidade Aberta da Terceira Idade - UnATI, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ Rio de Janeiro

ARRUDA, A. (org.). *Representando a alteridade*. São Paulo, Vozes, 1998. 2ª ed.

BARBARÁ, Andréa; AZEVEDO, Virginia; SACHETTI, Reis; CREPALDI Maria Aparecida. *Contribuições das representações sociais ao estudo da Aids*. IN: Revista Interação em Psicologia, 2005, 9(2), p. 331-339 331 Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Modos de Educação, gênero e relações escola-família*. Cad. Pesqui, Jan/Apr. 2004.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. de. *O amor dos começos": por uma história das relações com a escola* IN: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 23 Abr 2007. Pré-publicação.

CHARLOT, Bernard. *Conferências gerais do Fórum Social Mundial*. Porto Alegre, 2001.

CHECHIA, Valéria Aparecida e ANDRADE, Antônio dos Santos. *O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar*. IN: Revista Estudos de Psicologia. (Natal), set./dez. 2005, vol.10, no.3, p.431-440.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. *Cultura, escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRO, Emília. *Cultura, escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 169-186.

FREIRE, P.. *Conscientização – teoria e prática da libertação*. São Paulo, Cortez Moraes, 1979, p. 50.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

HERZLICH, C., 1991 – *A Problemática da Representação Social e sua Utilidade no Campo a Doença*. IN *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*. Volume 1, número 2, Rio de Janeiro: IMS/UERJ/Relumé – Dumará.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. IN: ARRUDA, A. (org.). *Representando a alteridade*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARA, N.P.; LARROSA, J. *Imagens do outro*. Petrópolis, Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. IN MOREIRA, A.S.P. (org) *Representações Sociais – teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária - Autor Associado, 2001. p. 123-144

MAURICIO, Lúcia Velloso. *Representações Social de Professores Sobre A Participação Dos Pais Na Escola* IN: Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais: Teoria e abordagens metodológicas. João Pessoa, 2005.

MINUCHIN, Salvador – *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo/ Brasília, DF: Cortez/UNESCO, 2002.

MOSCOVICI, S. *Textos em representações sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *La société contre nature*. 2ème édition. Paris: Editions du Seuil, 1994.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 2003.

MOTTA, C. M. *Representações Sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de Educação Infantil*. Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, José Luis. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v1, n3, 1996

OLIVEIRA, Leidiane Pereira de. *Uma relação tão delicada: A Participação da Família no Processo de Aprendizagem de Crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e Classes de Alfabetização*. Belém, PA: [s.n.], 2001. Universidade da Amazônia, Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, M. K. O problema a afetividade em Vigotsky. In: DE LA TAILLE. *Piaget, Vigotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

OLIVEIRA, M.O.S.B. de. *Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici* IN: *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 19; nº. 55. PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, José Olympio – Unesco, 1973.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. e GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1979.

PLACER, Gonzáles F. Identidade, diferença e indiferença: o si mesmo como obstáculo. IN: LARROSA, Jorge e PÉREZ de Lara, (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 135 - 151.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. *Representações sociais de professores sobre afetividade*. Revista Estudos de Psicologia. Campinas, [online]. mar. 2006, vol.23, no.1 [citado 25 Maio 2007], p.39-45. Disponível na World Wide Web: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-66X2006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-66X2006000100005&lng=pt&nrm=iso)>.

RIZZINI, Irma *Pesquisando: guia de metodologias de Pesquisa para programas sociais*/ Irmã Rizzini, Mônica Rabello de Castro, Carla Silvana Daniel Sartor. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SALES, Luís Carlos, LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. *Muito merecimento, pouca valorização: representações sociais de licenciandos sobre a docência*. PPGEd/UFPI

SARMENTO, M. J.. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: Zago, Carvalho e Vilela. (Orgs) *Itinerários de pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p.137 a 177.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1992

SILVA, Leila Cristina Borges da. *O processo de apropriação da leitura e da escrita no cotidiano de crianças de camada popular: uma abordagem histórico-cultural* IN: Revista Olhar de professor, Ponta Grossa: PR, nº8(2): pp. 147-162, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. SP: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1991.

SOCIEDADE DE BENEFICÊNCIA HUMBOLDT. Colégio Cruzeiro – 1862/1962. RJ: Gráfica Edit Arte Moderna Ltda, 1962



SOUZA, Juliana Simões Zink de. *A mediação da família na constituição do leitor*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SOUZA Lídio de, ROSA Luciane Infantini da, EFFGEN Helen Karinne Koehler, PAIVA Almir Vilela, TOPNIATO, Michelina , ALVIM Simone Ferreira *Direitos humanos e representação da justiça* IN: Revista Psicologia e Reflexão crítica. UFRS ano/vol 11, número 3 Porto Alegre, 1998

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana, *Alem da Alfabetização*. SP: Ática, 1996.

THIN, Daniel. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. IN: Revista Brasileira de Educação, maio/ago. 2006, vol.11, n. 32, p. 211-225.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1994

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e Afetividade da Criança*. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

## ANEXO A

### 1- SOBRE VOCÊ:

Sexo: F      M      Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Tem filhos na Alfabetização? S      N

Quantos? \_\_\_\_\_

### 2- SOBRE SUA FORMAÇÃO:

Ensino Médio: Formação Geral      Técnico      Normal

Graduação? S      N      Qual? \_\_\_\_\_

Concluído? S      N

Pós-graduação? S      N      Qual? \_\_\_\_\_

Concluído? S      N

### 3- SOBRE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

Já trabalhou na área da educação? S      N

Qual instituição? \_\_\_\_\_

Já fez cursos relacionados à educação? S      N

Qual? \_\_\_\_\_

## ANEXO B

IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	NACIONALIDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ATIVIDADE PROFISSIONAL Área:	CURSO NA EDUC.	FILHOS NA ALFAB.
Até 29: 02	F: 15	Casado: 13	Brasileiro: 20	Ensino fundamental: –	Financeiro Empresarial: 05	Sim: 11	01: 14
De 30 a 39: 09	M: 05	Viúva: 01		Ensino médio: 02	Profissional Liberal: 04	Não: 09	02: 06
De 40 a 49: 09		Divorciado: 05		Ensino superior (completo): 12	Professor: 10		
		Separado: 01		Ensino superior (incompleto): 01	Do lar: 01		
				Pós-graduação: 05			

## ANEXO C

ENTREVISTAS	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	NACIONALIDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ATIVIDADE PROFISSIONAL	CURSO NA EDUC.	FILHOS PASSARAM NA ALFAB.?
ENT. 1	33	F	CASADA	BRA	SUPERIOR	DO LAR	N	1
ENT. 2	32	F	CASADA	BRA	SUPERIOR	EMPRESÁRIA	N	1
ENT. 3	40	F	SEPARADA	BRA	PÓS-GRAD.	PROFESSORA	S	1
ENT. 4	48	F	VIÚVA	BRA	PÓS-GRAD.	PROFESSORA	S	2
ENT. 5	29	F	DIVORCIADA	BRA	MESTRADO	PROFESSORA	S	1
ENT. 6	40	F	CASADA	BRA	SUPERIOR	PROFESSORA	S	1
ENT.7	45	F	DIVORCIADA	BRA	SUPERIOR	COORD. PEDAG.	S	2
ENT.8	37	M	CASADO	BRA	SUPERIOR	PROF. ED. FÍSICA	S	1
ENT.9	35	F	CASADA	BRA	SUPERIOR	FONOAUDIÓLOGA	S	1
ENT.10	42	F	DIVORCIADA	BRA	SUPERIOR	PROFESSORA	S	2
ENT.11	40	M	CASADO	BRA	MESTRADO	PROFESSOR	S	2
ENT.12	42	F	DIVORCIADA	BRA	SUPERIOR	COORD. PEDAG.	S	1
ENT.13	28	F	CASADA	BRA	ENS. MÉDIO	AUX. DE DISCIPL.	S	2
ENT.14	35	M	CASADO	BRA	ENS. MÉDIO	EMPRESÁRIO	N	1
ENT.15	38	F	CASADA	BRA	SUPERIOR	MÉDICA	N	1
ENT.16	44	F	CASADA	BRA	MESTRADO	EMPRESÁRIA	N	1
ENT.17	30	F	DIVORCIADA	BRA	SUPERIOR	PUBLICIDADE	N	2
ENT.18	40	M	CASADO	BRA	SUP. IMCOM.	EMPRESÁRIO	N	1
ENT.19	34	F	CASADA	BRA	SUPERIOR	ART. PLÁSTICA	N	1
ENT.20	35	M	CASADO	BRA	SUPERIOR	EMPRESÁRIO	N	1

## ANEXO D

O QUE É APRENDIZAGEM?	ENTREVISTAS	TOTAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ PROCESSO FORMATIVO               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida: todas as esferas</li> <li>• Processo contínuo</li> <li>• Desde o nascimento</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 03</li> <li>• 04</li> <li>• 05</li> <li>• 09</li> <li>• 10</li> <li>• 16</li> <li>• 17</li> <li>• 18</li> <li>• 20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 09</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ PROCESSO FORMATIVO E COGNITIVO               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobertas</li> <li>• Novos conhecimentos</li> <li>• Desafios</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 01</li> <li>• 06</li> <li>• 12</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 03</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ PROCESSO COGNITIVO               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Leitura e escrita</li> <li>• Aprovação / reprovação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 08</li> <li>• 11</li> <li>• 15</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 03</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ NÃO DEFINIRAM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 02</li> <li>• 07</li> <li>• 13</li> <li>• 14</li> <li>• 19</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 05</li> </ul>