

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS RELAÇÕES AFETIVAS NAS PRÁTICAS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO NO 1º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Jéssica Barboza Casarotte

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz

PIRACICABA

2017

JÉSSICA BARBOZA CASAROTTE

**AS RELAÇÕES AFETIVAS NAS PRÁTICAS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO NO 1º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba como requisito parcial para a defesa da dissertação de Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz.

PIRACICABA

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram direta e indiretamente na produção deste trabalho.

Primeiramente aos meus pais Jair e Lindaura que, durante toda vida, não mediram esforços para me apoiar, compartilhando comigo o maior amor do mundo.

Ao meu namorado e amigo Stig Geerts por estar sempre ao meu lado.

À Professora Doutora Maria Nazaré Cruz, minha orientadora, que foi tão paciente, além de realizar leituras e orientações essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Elvira Cristina Tassoni e Glaucia Uliana Pinto que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação e pelas profícuas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba pelos conhecimentos compartilhados nesse caminho.

A todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, isto é, a escola, a professora, os alunos e os pais que autorizaram a participação dos seus filhos, pois sem vocês a presente pesquisa não se efetivaria.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – BRASIL.

“Ninguém atinge o sucesso sozinho. Viver em sociedade é um avanço do homem em sua trajetória evolutiva e uma das lições da vida a mostrar que necessitamos uns dos outros”.

Larissa Karen

RESUMO

Após o acréscimo do nono ano no Ensino Fundamental a partir de 2010, os alunos, ao ingressarem no primeiro ano deste período, deparam-se com um ambiente de ensino e aprendizagem diferente do encontrado na educação infantil de modo que o primeiro ano, que recebia as crianças de sete anos de idade, passou a receber as de seis. Diante desta nova organização, as relações no espaço e na interação escolar sofreram alterações. A presente pesquisa tem por objetivo analisar a dimensão afetiva que constitui o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita construídos por uma professora e seus alunos quando estes ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. A hipótese levantada é a de que o modo como professora e alunos se relacionam influencia na interação com o conteúdo de estudo, pois afeto e cognição são processos interdependentes. Assim, realizou-se uma pesquisa de campo, a partir de uma abordagem histórico-cultural, que teve como sujeitos 30 alunos e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Santa Bárbara do Oeste. Como instrumentos de pesquisa, foram realizadas observações registradas em diário de campo, filmagem de atividades e entrevista com a professora. A partir dos dados coletados, foi possível detectar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula e inferir que as mediações, as propostas pedagógicas, as avaliações e o olhar do outro influencia no modo como os alunos se constituem e se relacionam com o objeto de estudo. Esta descoberta resultou na construção de dois grandes eixos de análise: processo de apropriação da escrita e processos de exclusão. Sendo assim, as análises dos dados sugeriram que na sala de aula há movimentos de proximidade e distanciamento da escrita e que ambos estão impregnados de afetividade. Os gestos, as aproximações, as palavras da professora, as atividades propostas e a organização da sala de aula promoviam movimentos em diferentes direções seja de possibilidades ou de dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Primeiro ano do Ensino Fundamental; Leitura e escrita

ABSTRACT

After 2010 the ninth grade was added to the Elementary School. The new curriculum organization anticipated to six years old the begging age at Primary Education, a phenomenon that has changed the teaching and learning process. The present research aims to analyze the affective relationship of the learning process between reading and writing that exist between the teacher and the students. Since affection and cognition are interdependent processes, the raised hypothesis is that the way that teacher and students relate, influences their interaction with the contents. Thus, a field research based on a historical-cultural approach was carried out with 30 students and a 1^o grade teacher in a municipal school in Santa Bárbara do Oeste. The researched instruments were; observations recorded in a field diary, filming and interviewing the teacher. From the collected data, it was possible to detect the presence of the affective dimension in the classroom and to infer that the mediations, the pedagogical proposals, the assessments and friend's opinion influence the way the students constitute and relate to the object of study. This discovery resulted in the construction of two main axes of analysis: the writing appropriation process and the exclusion processes. Thus, the analysis of the data suggested that in the classroom there are movements of proximity and distance from the writing and both are surrounded by affectivity. The gestures, the approximations, the words of the teacher, the activities proposed and the classroom organization promoted possibilities of learning and difficulties.

Keywords: Affectivity; First year of elementary school; Reading and writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1- O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA.	14
1.1 Ensino Fundamental de nove anos	14
1.2 Leitura e Escrita	20
2- AFETO E COGNIÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.	27
3- ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.	44
3.1 Instrumentos da pesquisa, critérios e escolhas	44
3.2 Os sujeitos e a instituição	47
3.3 A rotina em campo	50
3.4 O que o cotidiano revelou: descrição da rotina da instituição escolar	51
4 - ANÁLISE DOS DADOS.	54
4.1 Construção dos Eixos Temáticos	54
4.2 Descrições e análises dos eixos temáticos	56
4.2.1 Os processos de apropriação da escrita.	56
4.2.2 Os processos de exclusão	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	109
APÊNDICE 1- Entrevista com a professora da sala	109
APÊNDICE 2- Texto do livro "O aniversário do senhor alfabeto"	114
APÊNDICE 3- Questionário aplicado aos pais dos alunos do 1º ano b do ensino fundamental.....	117

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo central analisar a dimensão afetiva que constitui os processos de aprendizagem da leitura e da escrita construídos na interação entre professora e alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Os alunos do primeiro, ano ao ingressarem no Ensino Fundamental, deparam-se com um ambiente de ensino-aprendizagem diferente do encontrado na educação infantil. A partir de 2010, em todas as escolas brasileiras, o ensino fundamental de nove anos foi efetivado com a implantação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Muitas mudanças ocorreram e, dentre elas, a idade em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. Se antes elas iniciavam os estudos nesta fase do Ensino Básico aos sete anos de idade, agora torna-se obrigatória a matrícula aos seis anos.

Na tentativa de orientar as instituições escolares no processo de reorganização do ensino, o Ministério da Educação (MEC) elaborou quatro documentos oficiais: *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos* (BRASIL/MEC, 2004a), *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL/MEC, 2004b), **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade- mais um ano é fundamental** (BRASIL/MEC, 2006), e *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL/MEC, 2009).

Uma das justificativas encontradas nos documentos para esta ampliação e antecipação do Ensino Fundamental foi a de superar uma carência cultural, uma vez que alunos das classes econômicas mais favorecidas já frequentavam a escola com seis anos de idade, enquanto que, no caso das crianças das classes menos favorecidas, isso não ocorria. Entretanto, é importante lembrar que a Educação Infantil faz parte da educação básica, portanto, se houvesse uma ampliação de creches e escolas de Educação Infantil, os alunos das classes menos favorecidas também se encontrariam no espaço escolar antes dos sete anos de idade.

Gontigo (2013), Kishimoto et al (2011) e Arelaro, Jacomi e Klein (2011), ao estudarem o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos,

apontaram diversos problemas no ambiente escolar tais como a consolidação de um espaço que não tem sido democrático, pois, desde sua origem, não houve diálogo com a comunidade escolar antes da implantação da lei nº 11.274/2006 nem preparo dos professores para ensinar alunos um ano mais novos, acarretando, assim, na confusão dos objetivos de ensino, além de um ambiente físico inapropriado para essas crianças pelo fato de ser incapaz de atender dignamente suas necessidades.

O primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser destinado às crianças com seis anos de idade, não pode ser mera repetição do processo de formação da antiga primeira série. Embora esta questão apareça em destaque nos documentos oficiais, os autores acima destacam que as práticas pedagógicas assumidas na antiga primeira série são as mesmas encontradas no primeiro ano. Os alunos passam muito tempo realizando atividades de alfabetização em salas de aulas com espaço físico limitado e mobiliário que não permite conforto algum. Além disso, muitas escolas não possuem parques onde as crianças possam brincar e, as que possuem, não dão conta de atender a todas as turmas.

Seguindo uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, neste momento da vida o brincar desempenha função imprescindível no desenvolvimento da criança e na sua relação com o mundo. Sendo assim, é importante que haja espaços e momentos para o lúdico no ambiente escolar. Sobre este aspecto, Vygotsky (2007) afirma que é na brincadeira que a criança assume papéis sociais para tentar compreender as relações estabelecidas em seu contexto sociocultural.

Na escola, o momento para o brincar se diferencia de outros por ter participação intencional do professor na brincadeira da criança, o que pode agregar elementos, promover novas experiências e ajudar a enriquecer o contexto desse brincar.

Para Vygotsky (2007), a brincadeira é um processo de interiorização de símbolos culturalmente produzidos em que a criança busca atribuir os significados culturais ao mundo. Nesse esforço para compreender o contexto em que vive, a criança imita os adultos em sua volta. Luria (1988) complementa que como a criança não pode realizar as ações dos adultos e operar os objetos que eles operam por não

ter condições para tal, é na brincadeira que ela interpreta os papéis sociais daqueles que a cercam. Ela faz uso de objetos simbólicos para apoiar suas ações como, por exemplo, quando usa o cabo de uma vassoura para andar a cavalo ou um graveto como uma colher que mexe sua comida. Desse modo, a criança atende as suas necessidades por meio do faz de conta, fazendo uso de objetos simbólicos.

Além disso, a brincadeira também está relacionada com o desenvolvimento da linguagem escrita. De acordo com Vygotsky (2007), o brincar, o desenho e a escrita são esferas de atividade da criança essencialmente unificados pelo desenvolvimento do simbolismo. Nessa perspectiva, brincar e desenhar são atividades fundamentais para o desenvolvimento da escrita. A atividade de brincar propicia à criança diversas formas de representação simbólica, o que conduziu Vygotsky e seus colaboradores a uma conclusão de extrema importância, a qual revela que “ela indica que a representação simbólica no brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (VYGOTSKY, 2007, p. 134).

A antecipação do Ensino Fundamental exige novas reflexões acerca dos processos que constituem a organização da educação. A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental ou o próprio ingresso da criança na escola tem uma importância para o seu desenvolvimento como um todo, pois a criança, ao sair da pré-escola, ingressando no Ensino Fundamental, passa a ocupar outra posição social e, devido a isso, novos comportamentos serão esperados dela.

Assim, novas responsabilidades são atribuídas às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, o que provoca uma diferença em sua postura se comparada à educação infantil ou o papel que assumia na sociedade antes de ir à escola. Sem o contato direto com a dinâmica escolar, a criança é só criança, mas, depois, é criança e aluno, pois assume a posição social de estudante, em uma instituição onde se vivencia uma nova rotina.

Considerando essas questões, somos levados a indagar qual seria o lugar da afetividade no processo educativo, visto que nem os documentos oficiais elaborados pelo MEC nem as pesquisas que investigam esta nova organização tiveram como foco compreender as dimensões afetivas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Em nossa perspectiva, analisar as dimensões afetivas dos processos escolares implica considerar afeto e cognição como uma unidade. É por meio dos signos e símbolos culturalmente produzidos que o professor, em um trabalho conjunto com o estado e a comunidade escolar, ensina os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade por meio de processos de ensino e aprendizagem permeados de afetividade, seja nas relações entre professor e alunos, entre os alunos e entre alunos e objetos de conhecimento.

As contribuições de Wallon (1971) e de Vygotsky (1998) revelam que afetividade e cognição são processos interdependentes. À medida que o aluno compreende um determinado conteúdo, ele incorpora questões afetivas relacionadas as suas experiências. Sua relação com o objeto de conhecimento está carregada de sentido afetivo, o que implica diferentes relações com o objeto em questão; isso quer dizer que o aluno tanto pode desenvolver uma relação de aproximação quanto de afastamento com o objeto de estudo. Pensando desta forma, pode-se entender que a mediação do professor também influencia na forma com a qual o aluno se relaciona com o conteúdo de aprendizagem. Estas reflexões reforçam a importância de estudar as dimensões afetivas no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, com foco nos alunos de seis anos de idade.

A aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionada ao processo do desenvolvimento cognitivo e afetivo. A qualidade das interações determina a relação com o objeto de conhecimento, uma vez que o desenvolvimento é social e a aprendizagem se dá na relação com o outro. “Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação deve ser entendida na sua relação com os outros, no espaço da intersubjetividade” (SMOLKA et. al., 1996, p.7).

Segundo Menezes (2009), cada novo conhecimento origina novas transformações cerebrais, refletindo diretamente na forma com a qual o homem se relaciona com o mundo. Aprender a ler e a escrever é fundamental para o desenvolvimento intelectual já que é por meio da linguagem escrita que o sujeito entra em contato com o conhecimento produzido pelos homens no decorrer da história, pois, se o conhecimento fosse transmitido apenas pela fala, muito se perderia como se perdeu o que não foi registrado. A aprendizagem da leitura e da

escrita é também fundamental para permanência do aluno na escola, pois quando o sujeito não tem o domínio desta linguagem, todo seu estudo está comprometido.

Saber ler e escrever é um conhecimento de ordem cultural, pois toda a produção humana é cultura. Desse modo,

Ler e escrever são competências potencialmente capazes de ampliar o espaço imaginário, refinar a sensibilidade, produzir reflexão sobre os valores de uma sociedade e sobre práticas fundadas nesses valores. Tudo isso não é menos importante do que ler avisos, rótulos, placas ou livros escolares, nem para o indivíduo, nem para a sociedade da qual participa (MENEZES, 2009, p.1680).

Inseridos em uma comunidade letrada em que a escrita se encontra por toda a parte, ela é instrumento fundamental das relações humanas. Dominar a linguagem escrita tornou-se necessidade social, embora ainda exista um grande número de analfabetos os quais foram excluídos do espaço escolar por ser um espaço extremamente seletivo.

A escola assume papel fundamental no ensino da língua escrita. Não é o primeiro ambiente por meio do qual a criança entra em contato com a escrita, pois ela tem uma vida antes de ir à escola e esta vida é marcadamente letrada. No entanto, é na escola que ela e os amigos aprendem o sentido de ler e escrever, reconhecem os sons das letras e das palavras, aprendem a construir textos e têm acesso (ao menos deveriam ter) a livros e diferentes composições textuais.

Um ambiente adequado, rico em materiais e composto de profissionais que dominem os conteúdos de ensino, as teorias pedagógicas e possuam conhecimento das necessidades dos alunos pode proporcionar boas experiências de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, sentimentos positivos com os conteúdos estudados. Isso não pode ser apenas algo idealizado, mas sim tornar-se realidade nas instituições educacionais.

Diante do exposto, retoma-se o objetivo central da pesquisa e seus objetivos específicos. O principal objetivo deste trabalho foi analisar as dimensões afetivas que constituem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita construídos pela interação entre professora e alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Os objetivos específicos foram: (i) identificar como as relações afetivas com os conteúdos de leitura e escrita são construídas com alunos de seis anos de

idade; (ii) analisar quais as posturas e concepções da professora em relação à alfabetização de crianças com seis anos de idade; (iii) analisar as dimensões afetivas das condições objetivas de espaço, tempo e materiais oferecidas aos alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

A seguir, no primeiro capítulo, será discutida a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e as necessidades dos alunos com ingresso obrigatório aos seis anos de idade. Posteriormente, serão tratados os pressupostos teóricos referentes à afetividade, a leitura e a escrita. No segundo capítulo, será descrito o método adotado para a pesquisa por meio da apresentação dos procedimentos para a análise e a descrição dos dados. Na sequência, o terceiro capítulo contempla as discussões dos dados construídos e, por fim, são apresentadas as considerações parciais.

1- O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA.

1.1 Ensino Fundamental de nove anos

Nesta seção, pretendemos compreender como documentos *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos* (BRASIL/MEC, 2004a), *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL/MEC, 2004b), *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade - mais um ano é fundamental* (BRASIL/MEC, 2006), e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL/MEC, 2009), compreendem a criança de seis anos no ensino fundamental.

A Lei nº11.274 de 2006, com prazo de implantação até o ano de 2010, tem como objetivo ampliar o acesso das crianças ao Ensino Fundamental a fim de atender à necessidade do país de ampliar a duração da escolaridade e do tempo de frequência escolar. De acordo com os documentos analisados, as crianças que entram na escola aos seis anos apresentam resultados escolares superiores àquelas que ingressam aos sete anos de idade.

O objetivo de um número maior de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL/MEC,, 2007, p.17).

Segundo Gontijo (2013), o que acontece é uma ampliação do processo de alfabetização cujos objetivos são obter sucesso nos exames nacionais - expectativa que não tem sido mantida - e suprir algumas carências culturais tais como a de crianças que vivem em ambientes onde a aprendizagem da língua escrita não é estimulada por motivos de analfabetismo no contexto familiar, carência de capital cultural e (ou) a necessidade de trabalhar precocemente e de forma arriscada.

Além disso, esta autora aponta que o último objetivo alegado pelo documento é o de possibilitar maior número de crianças das classes menos favorecidas na escola, uma vez que o próprio documento aponta que as crianças das classes média e rica entram na escola mais cedo e que, portanto, os sujeitos que obteriam maiores benefícios com a mudança no ensino seriam os das classes baixas.

Se a preocupação do Estado com a diminuição de um ano à idade em que os alunos iniciam seus estudos no EF ocorreu pelos motivos acima, fica clara a necessidade de implantação de políticas públicas que busquem extinguir o analfabetismo e o trabalho infantil/escravo no país.

Além disso, de acordo com Gontijo (2013), pensar em tais mudanças para suprir carências culturais não garante uma educação de qualidade.

Para o sucesso da medida que visa à melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, talvez fosse necessário pensar em políticas conjugadas de valorização do magistério, de melhoria das condições de trabalho dos professores e, sobretudo, políticas de distribuição de riquezas que conduzam à melhoria das condições de vida da população pobre e dos professores que atuam na educação básica (GONTIJO, 2013, p. 38).

Embora os documentos oficiais apresentem uma preocupação com o aumento da qualidade do ensino e com as novas necessidades que surgem da reorganização tais como as estruturas do ambiente escolar e o preparo dos professores, ainda existem alguns desajustes, apontados por Kishimoto et. al. (2011), como a falta de condições estruturais para receber as crianças de seis anos e a construção de um currículo cuja base seja a educação democrática a qual assegure a participação de toda a comunidade escolar.

A respeito da atuação docente, o documento de orientações gerais manifesta ser

essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo (BRASIL/MEC, 2006, p.25).

Este também ressalta a importância de melhores condições de trabalho, como o tempo do professor para o planejamento das aulas, um direito conquistado e a formação continuada. Porém, não promove discussões em relação ao aumento salarial e à divisão da carga horária de trabalho como propõe Gontijo (2013) em seu estudo.

Um importante destaque que o documento realiza é que a Educação Infantil não tem como objetivo preparar as crianças para o Ensino Fundamental. A primeira infância, caracterizada entre zero e seis anos, é importante para promover o

desenvolvimento integral do sujeito. Cada idade tem suas questões a serem trabalhadas e todas elas são de igual importância para uma formação plena quando compreendemos o sujeito como ser histórico e cultural que se apropria dos conhecimentos humanamente produzidos e torna-se capaz de produzir novos conhecimentos.

As instruções para o primeiro ano do Ensino Fundamental valorizam o lúdico e os momentos para o brincar, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (2007), a brincadeira possibilita que a criança compreenda as relações sociais do seu contexto cultural.

As justificativas encontradas nos documentos a respeito da criança de seis anos no Ensino Fundamental são as de que estas se distinguem das de outras faixas etárias “sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL/MEC, 2004b, p.19). Novamente então, há destaque ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, no entanto, o documento não busca sistematizar o papel da brincadeira.

Por outro lado, o documento *Orientação para a inclusão da criança com seis anos de idade*, diferente das demais publicações oficiais, não trata, por exemplo, da atividade que propicia a criança reelaborar suas impressões vivenciadas no seu contexto social nem como processo enriquecedor de suas experiências, o que pode transmitir ao leitor uma visão romântica do brincar.

Em relação à alfabetização, os documentos relatam a preocupação em adiantar o ingresso no EF para que as escolas tenham condições de alfabetizar os alunos em três anos e tentar, assim, superar o fato de que muitos concluem a educação básica sem uma competência leitora. A fim de alcançar o objetivo de alfabetizar todos os alunos, os documentos consideram o contexto social como fundamental para execução das práticas de leitura e escrita, uma vez que os sujeitos nascem em um mundo letrado cujo signo mais complexo é a escrita. Dominar a linguagem escrita é importante para participar ativamente neste mundo, de modo que durante o processo de alfabetização escolar é importante que a escrita seja apresentada de forma contextualizada nos seus diversos usos.

Neste sentido, os documentos sugerem propostas pedagógicas interdisciplinares em que conteúdos de diferentes áreas sejam articuladamente trabalhados, reforçando que “(...) as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL/MEC, 2004, p. 19).

Pensar em uma formação interdisciplinar exige do profissional de educação habilidades para relacionar os conhecimentos das diferentes áreas, o que descaracteriza um planejamento tradicional caracterizado por aulas fragmentadas as quais muitas vezes não discutem os interesses dos alunos.

Embora alguns destes documentos mencionem a afetividade, eles não a caracterizam, como também não a relacionam diretamente com os aspectos cognitivos. Isso pode significar que os documentos não discutem a relação direta entre a aprendizagem (ou não aprendizagem) dos conteúdos escolares e o sentido afetivo atribuído a eles pelos envolvidos no processo educativo.

Além disso, também não aparece, nos documentos, que a afetividade permeia todo o trabalho docente do professor desde o início das escolhas dos conteúdos e seus objetivos até os momentos de mediações entre aluno e objeto de estudo, perpassando a avaliação. Sendo assim, a afetividade somente aparece como fator importante na organização do espaço escolar para promoção de aprendizagens significativas.

Os desafios que envolvem esses momentos são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. (BRASIL/MEC, 2007, p.31).

O olhar afetivo para este momento de chegada dos alunos ao ambiente escolar é fundamental para refletir sobre suas necessidades e, assim, procurar construir um ambiente acolhedor onde seja possível promover um ensino de melhor qualidade com instrumentos de trabalho, espaços para desenvolver atividades e jogos, além de brinquedos diferenciados. Tão ou mais importante que a preparação do ambiente é pensar na formação que os professores irão receber sobre os novos alunos com seis anos de idade.

Os documentos destacam repetidas vezes a importância de respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança. Estas menções a este assunto podem remeter a diferentes interpretações. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, não se pode pensar um processo de desenvolvimento universal que se repita para todas as crianças. Cada criança tem suas particularidades, pois vive histórias diferentes e por isso aprende em tempos e formas diferentes.

Compreender que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento e respeitar sua história é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Oliveira (1992), cada aluno apoia suas ações nos seus conhecimentos reais, bem como constroem relações com os conteúdos segundo os sentidos afetivos atribuídos a eles.

Nesse sentido, os conhecimentos estão em constantes transformações, pois, conforme aprendem novos saberes, os sujeitos mudam suas formas de pensar e de ver o mundo. Estas transformações acontecem na relação com o outro, mediada por um objeto ou pelo parceiro mais experiente. Segundo Tassoni (2008), a carga afetiva atribuída aos conteúdos escolares influenciará na forma como os alunos aplicarão seus conhecimentos em situações práticas do dia a dia, com possibilidades de argumentar cientificamente os acontecimentos.

Seria positivo para a educação intensificar as discussões sobre a temática da afetividade porque a interpretação dualista de homem, a qual dissociava razão de emoção e atribuía maior importância à razão, se manteve por séculos. Esta concepção, embora superada – especialmente por Vygotsky na área da educação – nos dias atuais, algumas correntes filosóficas ainda defendem esta cisão. Entretanto, para que a afetividade seja compreendida teoricamente pela comunidade escolar, ela precisa de espaços de discussão que vão desde eventos educacionais à formação de professores, sem esquecer, os momentos de formação continuada.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011), ao entrevistarem professores, alunos e familiares constataram, em suas pesquisas, que eles não foram consultados previamente sobre a possível reorganização do Ensino Fundamental. Quando decisões educacionais que atingem um grande número de pessoas são tomadas por um pequeno grupo, elas deixam de ser uma ação democrática.

A falta de estrutura nas escolas foi outra questão em destaque nos trabalhos de Kishimoto et al (2011), Arelaro, Jacomini e Klein (2011) e Nogueira e Peres (2013) que investigaram os resultados da ampliação do Ensino Fundamental. Nestes trabalhos, professores e alunos abordaram a falta de espaços e instrumentos escolares para brincadeiras, bem como a falta de preparo dos professores que, na sua maioria, não receberam instruções sobre como agir com as crianças de seis anos.

Os professores entrevistados na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), por exemplo, revelaram que não tiveram espaços para discutir a respeito de práticas pedagógicas que atendessem às necessidades destes alunos um ano mais novos nem subsídios que mostrassem quais eram as especificidades desta fase de desenvolvimento. A única instrução transmitida aos professores, relatada na pesquisa, era a de que os alunos tivessem mais tempo livre para brincar, ao passo que as professoras teriam que cumprir os objetivos estabelecidos de alfabetizá-los. Apesar de ser possível realizar os dois ao mesmo tempo, a falta de espaço escolar e brinquedos, concentrando as atividades em sala a maior parte do tempo dos alunos nas escolas prejudica a condução das duas ações.

Ainda para estes autores, as crianças preferiam estar aos seis anos na educação infantil, pois lá o direito à brincadeira era garantido, inclusive existiam mais brinquedos, espaços e tempos para o brincar, fato que, agora, as crianças demonstraram sentir falta deles, evidenciando, então, uma contradição com o próprio documento *Orientação para a criança de seis anos* que aponta o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil.

O cenário mostra, então, que as mudanças aconteceram; no entanto, o que Alexandroff (2009), Aguiar (2012), Nogueira e Catanante (2011), Kishimoto et al (2011) e Nogueira e Peres (2013) vêm mostrando é um descompasso com relação aos pressupostos encontrados nos documentos oficiais elaborados pelo MEC para orientar a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração e também com as demandas das crianças, especialmente as de seis anos de idade.

Frente à tentativa de construir relações entre os documentos oficiais, colocando-os em diálogo com algumas pesquisas que se propuseram a investigar como tem se constituído o processo de ensino e aprendizagem em algumas escolas

após a implantação da Lei nº 11,274/2006, foi possível destacar três pontos: o primeiro está relacionado à importância do brincar no 1º ano do EF, intensamente discutida como fundamental para o desenvolvimento dos alunos com seis anos de idade; em segundo lugar, torna-se relevante considerar a importância de um ambiente adequado e apto a atender às necessidades dos alunos com carteiras de estudos adequadas aos seus tamanhos, com uma rotina escolar que cumpra seus direitos a aprendizagem e, principalmente, respeite suas singularidades; e, por último, as discussões perpassam as questões da alfabetização e do letramento, compreendidas como um dos objetivos para o 1º ano do EF.

1.2 Leitura e Escrita

Como destaca Freire (ANO), ler e escrever são atos políticos indispensáveis para formação da cidadania. Dominar a leitura e a escrita é importante para o desenvolvimento intelectual já que é por meio da linguagem escrita que o sujeito entra em contato com o conhecimento produzido pelos homens no decorrer da história.

Além disso, a aprendizagem da leitura e da escrita garante a permanência do aluno na escola, pois quando o sujeito não tem o domínio destas formas de interação por meio da linguagem, todo seu estudo fica comprometido. Para compreender o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, é interessante investigar a dinâmica afetiva das interações sociais, pois seu domínio está diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo. A escrita, como outras atividades simbólicas, é incorporada pelo sujeito de forma ativa na relação com outras pessoas que fazem a mediação entre o sujeito e os objetos de aprendizagem. Este por sua vez, internaliza o conhecimento que anteriormente circulou entre o mediador e o aprendiz. O processo de tornar subjetivo o que outrora percorria no campo intersubjetivo é denominado por Vygotsky (2007) de internalização.

Aprender a ler e a escrever não ocorre somente de forma espontânea porque faz parte de um processo complexo que exige conhecimento e domínio de símbolos com características específicas. Vygotsky (2007), ao abordar a linguagem escrita como sistema simbólico, destaca que

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, as quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário desaparece, e a linguagem escrita converte-se num sistema complexo de signos que simboliza as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2007, p. 126).

Esta observação mostra que a escrita não é transparente, por isso, a concepção tradicional de escrita, que a define como transcrição da fala, causa impasses na sala de aula, uma vez que não se escreve como se fala. Para Vygotsky (2007), a escrita deve ser desenvolvida de forma significativa, trabalhada como uma forma de linguagem e não simplesmente como uma complexa habilidade mecânica em que a atenção se direciona para o traçado das letras e a ortografia.

A linguagem escrita passa por um processo que se inicia nos primeiros anos de vida, quando a criança pequena começa a apontar o que quer na tentativa de se comunicar com o adulto, permitindo que a criança amplie sua comunicação. Para Vygotsky o ato de apontar, ou seja, os gestos são primordiais para entender o desenvolvimento da linguagem escrita, já que são as primeiras formas de comunicação entre os seres humanos que se transformam, posteriormente, em fala, isto é, uma linguagem mais refinada e importante para a evolução da vida em sociedade. Nos estudos de Wurth (apud VIGOTSKI, 2007), são discutidas as semelhanças entre os gestos e a escrita pictográfica as quais levaram o autor a concluir que o gesto contém a futura escrita da criança.

Este autor percebeu, em seus experimentos com crianças, que antes de desenhar elas demonstravam por gestos o que queriam colocar no papel, reafirmando a teoria de que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. Desse modo, ele nos revela que inicialmente as crianças não desenhavam, elas produzem com o lápis seus gestos indicativos.

Posteriormente, aparecem outros sinais de desenvolvimento da linguagem escrita quando na brincadeira a criança faz “rabiscos” com o lápis, imitando o parceiro mais experiente, fazendo de conta que está escrevendo. Nesse momento,

embora ela não domine a linguagem escrita, no seu ato está explícita sua postura de escritor/leitor. Nos jogos das crianças, os gestos e a linguagem escrita aparecem de forma unificadas.

Os rabiscos caracterizam-se para Luria (1979) como o primeiro estágio da pré-história da linguagem escrita porque as crianças em idade pré-escolar ainda não dominam o sentido funcional da escrita. Segundo este autor, o que acontece é uma imitação dos movimentos dos adultos, indicando que a criança sabe a diferença entre desenho e escrita e compreende como objetos de leitura o que os adultos escrevem.

Para Vygotsky, a escrita é o produto de um complexo processo de deslizamento simbólico, que se inicia no gesto como veículo de significação, significação esta que se desloca, em seguida, para as marcas do gesto que ficam no papel. (LEMOS, 1988, p. 14).

A criança em idade pré-escolar cria um mundo imaginário para realizar seus desejos, sendo a brincadeira de faz de conta este espaço de acontecimentos. Depois dos desenhos, “a segunda esfera de atividades que unem os gestos à linguagem escrita é a dos jogos das crianças” (VYGOTSKY, 2007, p.129).

De acordo com o autor, toda atividade simbólica da criança está impregnada de gestos representativos. Os objetos manipulados nas brincadeiras precisam oferecer suporte para que seus gestos representativos sejam executados. Portanto, a criança não brinca de qualquer coisa com qualquer coisa, pois seus brinquedos precisam suportar suas ações. “Dessa forma, os objetos que não permitem a realização dessa estrutura gestual são sumariamente rejeitados pelas crianças” (VIGOTSKI, 2007, p.131).

A função dos objetos, então, é cumprir substituições. Se uma criança não brinca de cavalinho com uma caneta, mas o faz com um cabo de vassoura, mesmo consciente de que aquele objeto é um cabo de vassoura, seus gestos atribuídos ao objeto determinam seu significado, isto é, para ela, a caneta não é suficiente para “completar” o gesto da brincadeira.

Segundo Rocha (2005), a brincadeira de faz de conta segue um conjunto de regras, embora essas regras não sejam determinadas previamente à brincadeira; elas compõem o jogo em que a criança cria uma situação imaginária compreensível

do real e quando ela assume um dado papel na brincadeira, preocupa-se em ser fiel às características que compõem a personagem.

Sendo assim, o jogo de faz de conta assume, durante toda a infância, função fundamental, pois é na brincadeira que ela reelabora suas impressões a fim de compreender os papéis assumidos e vivenciados no seu contexto social e cultural.

Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através dos gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado- assim como o desenho que, de início apoiado por gestos , transformam-se num signo independente (VYGOTSKY, 2007, p. 130).

Sob influência dos gestos das crianças nas brincadeiras, um objeto adquire a função de signo pela sua possibilidade de representar algo ou alguém. A capacidade, por exemplo, de ver em uma faca o papel do médico representa, segundo o autor, um simbolismo de segunda ordem, ou seja, um simbolismo que se forma com base no simbolismo da linguagem, do gesto e da fala. Por esta razão, Vygotsky considera que a brincadeira do faz de conta contribui fortemente para o desenvolvimento da linguagem escrita.

No processo de alfabetização é importante conhecer os alunos, seus contextos e suas histórias, isto é, conhecer a forma como cada um se relaciona com os objetos de conhecimento, suas facilidades e dificuldades para que realizem mediações de qualidade, de acordo com as necessidades da sala.

Wallon (1975) sugere que, no processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos prévios dos alunos não sejam descartados e que estes se tornem ponto de partida para práticas significativas as quais sejam de interesse dos alunos, atreladas ao seu contexto social.

Este autor explica que, mesmo se o contexto dos alunos for pobre, tanto no sentido material quanto no sentido de ser pobre em conhecimento, é importante, de qualquer maneira, que seja discutido tanto para conscientização (buscando entender o porquê pessoas vivem de determina forma e não de outra e como isso influencia em suas vidas e na vida de outras pessoas) como também para ter condições de defender sua cultura (principalmente se essa não for a cultura dominante).

Os conhecimentos prévios espontâneos e os científicos já aprendidos são ponto de partida para os novos conhecimentos. Estes precisam de momentos para serem expostos pelos alunos para que tenham oportunidades de expressão das suas compreensões a respeito daqueles.

Levar em conta as possibilidades dos sujeitos que aprendem e criar um ambiente rico (considerar os saberes espontâneos dos alunos, criar espaços para expressões de seus conhecimentos bem como orientar a associação com outros conteúdos aprendidos, dentre outros) de aprendizagem são fatores que podem proporcionar aprendizagens de melhor qualidade.

Para aprender a ler e escrever, a criança deve estar envolvida no processo; a formação da intelectualidade da criança depende da sua vida social e das suas relações com pessoas, das quais a afetividade é aspecto inseparável. Assim, não há linguagem sem emoção; não há movimento sem emoção; é a emoção que estabelece a relação professor aluno, sendo que a característica dessa relação é que possibilitará à criança aprender ler e escrever (MENEZES, 2009, p. 1674).

Sendo assim, a apropriação da linguagem escrita é mais do que um processo de assimilação de conhecimentos. Para Tuleski, Chaves e Barroco (2012), a escrita é um bem cultural e sua apropriação possibilita transformações tanto na forma de agir no mundo quanto nas funções psicológicas. Ela é meio de ampliação das funções psicológicas humanas como memória, raciocínio, percepção, atenção, concentração e planejamento e, por isso, a escrita não pode ser apenas mera decodificação de um símbolo, caso contrário corre o risco deste aluno não exprimir sentido em sua aprendizagem, acarretando na falta de interesse em ser um futuro leitor de textos e de livros mais complexos.

Segundo Kato (1986) a relação com o mundo letrado determina a postura da criança com a escrita, portanto, exige-se um trabalho de qualidade entre escola e familiares. Quanto mais intensa suas experiências com a escrita, mais criativa a criança será nas suas produções, uma vez que terá bagagem para tal, conseguirá ampliar seu vocabulário, conhecimento de organização textual, apresentando riqueza de conteúdo para ser abordado.

O ambiente de aprendizagem exige riqueza de práticas de leitura com muitos e diferentes livros os quais trabalham diferentes gêneros textuais e abordem conceitos fundamentais para serem discutidos no processo de alfabetização. Quanto

mais diversificado e intenso for o contato da criança com a escrita, melhor sua relação com a prática de ler e escrever. Leituras diversificadas ampliam os conhecimentos dos alunos e suas experiências. Quando a pessoa domina e conhece diferentes textos, seu universo textual é ampliado, possibilitando com maiores recursos de produção de escrita.

O livro na sala de aula tem o poder de exprimir emoções e sentimentos de diferentes formas. Sua introdução como prática diária permite que os alunos caminhem por um percurso de alfabetização repleto de conteúdos do universo do fantástico e do lúdico, até mesmo com questões do cotidiano, com problemas e situações vivenciadas pelos alunos. O contato com textos que exprimem sentimentos de diferentes ordens influencia na forma como o aluno se relaciona com a prática da escrita.

Os livros, quando estão à disposição das crianças, podem ser folheados e, por meio deles, suas imaginações afloram. Mesmo que a criança não saiba ler, o gesto de folhear os livros, passar os dedos pelas linhas e interpretar a história pelos desenhos, como se estivesse lendo,, favorece a postura do leitor.

O adulto em sua volta, no caso da sala de aula o professor, precisa assumir este papel de contador de histórias frente aos alunos porque eles irão imitá-lo. É neste processo de imitação que a aprendizagem começa e o gosto pela leitura se intensifica, pois estas ações se configuram como prática diária a qual faz sentido aos alunos. Ao interagir com a história, não só a postura de leitor se intensifica, mas também as relações dos alunos com o conteúdo da história contada.

Uma interação social facilitadora pode promover a descoberta da língua escrita pela criança, como também permitem lançar a ideia de que esta descoberta envolve diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, que em determinado ponto do processo de aprender a ler e a escrever podem ser interligados (REGO, 1988, p. 108).

Para Rego (1988), ricas experiências em relação à leitura e à escrita propiciam reflexões sobre seus usos e finalidades. O bom leitor não pode ser mero decodificador, ele deve buscar o significado da mensagem do texto.

Devido a estas considerações, a escrita é concebida como produto cultural, pois é produção humana e ancora as práticas sociais das sociedades letradas. Sendo assim, a aprendizagem da linguagem escrita está para além do treinamento

de habilidades motoras e da decodificação de símbolos. Nessa linha de pensamento, destacam-se os trabalhos realizados pela abordagem histórico-cultural os quais têm sido base para as discussões realizadas até aqui.

Para Vygotsky (1997), mais do que facilitador da aprendizagem, o professor assume papel crucial no ensino da linguagem escrita, pois é responsável por realizar um trabalho intencional e com diferentes objetivos a serem conquistados. No dia a dia, o professor reflete sobre as atividades que serão desenvolvidas, a forma como ele pode fazer a mediação entre os conteúdos e os alunos, e como posteriormente irá avaliar seu trabalho e os dos alunos, portanto, o trabalho do professor, como já mencionado anteriormente, é sistematizado e se difere dos trabalhos realizados nos espaços informais de educação. “Nós nos apropriamos dos conhecimentos das gerações que nos precederam, para construirmos o nosso próprio conhecimento” (VYGOTSKY apud FONTANA;CRUZ, 1997, p.180).

O processo de apropriação da escrita é marcadamente afetivo, pois seu ensino e aprendizagem envolvem emoções, sentimentos e valores os quais determinam as relações de ensino e aprendizagem, isto é, as relações entre sujeito, mediador e objeto de conhecimento. A mediação docente é responsável pela forma como os alunos se relacionam com os conteúdos escolares, lembrando que esta pode resultar em sucesso ou insucesso escolar.

2- AFETO E COGNIÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.

De acordo com Vygotsky, o dualismo entre afeto e cognição sugere uma leitura artificial do desenvolvimento do sujeito, motivo pelo qual o autor, na contramão das teorias de sua época, tomou como um de seus objetivos de estudo a compreensão do modo como razão e emoção se relacionam e constituem um processo de interdependência, sugerindo então uma interpretação monista, articulando estas esferas de existência humana.

Em um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com o uso das palavras-chave "*relações afetivas em sala de aula e afetividade na sala de aula*", revelou que, em 14 anos (de 2000 a 2014), foram publicados um total de 202 trabalhos relacionados à temática. Embora a maior parte destas pesquisas não estivesse relacionada à educação, das que estavam, nem todas se referiam ao ciclo I do Ensino Fundamental ou à educação infantil.

Deste levantamento, 23 pesquisas da área da Educação remetiam à educação infantil e ao Ensino Fundamental I. Mesmo apresentando diferentes objetivos e abordagens, todas elas assumiam a importância em integrar afeto e cognição. Cerca de 30% desses trabalhos tinham como referência teórica a abordagem histórico-cultural e estavam ancorados nas contribuições de dois autores, Wallon e Vygotsky. Em vista disso, é possível afirmar que pesquisadores da área educacional têm buscado superar a dicotomia entre afeto e cognição.

Assumindo a base teórica materialista histórico-dialética, Wallon e Vygotsky são autores cujas teorias tratam a afetividade como denso valor no processo de desenvolvimento humano e no processo educacional. Ambos assumem que as funções orgânicas ganham complexidade à medida que a criança se apropria da cultura e passa a atuar no universo simbólico. Desse modo, atribuem à afetividade caráter social. Também defendem que afeto e cognição são processos intimamente relacionados e que estudar suas inter-relações é fundamental para compreender o processo de desenvolvimento humano. Além disso, explicam que, mesmo em momentos de extrema serenidade, em que aparentemente o sujeito está mergulhado na razão, ainda assim as emoções estão presentes; o contrário também acontece, ainda que o sujeito esteja sob fortes emoções, sua razão está presente, mesmo que latente.

Estes autores, que viveram em contextos diferentes, centram seus pressupostos teóricos na concepção materialista dialética e explicam o desenvolvimento da psique humana a partir das relações entre homem e cultura, em seu contexto histórico e social. Por este motivo, esforçam-se para explicar o avanço do sujeito no processo educativo totalmente relacionado às interações sociais, articulando sua história ao seu contexto de progresso. Esta posição de cunho marxista remete diretamente ao caráter social da afetividade.

No caso de Vigotski, suas reflexões pretenderam superar a visão naturalista de homem a qual ancorava as teorias de sua época. No centro do seu pensamento está a dimensão social do desenvolvimento humano para a qual são fundamentais a história e a cultura dos sujeitos.

Este pensador trabalha com a ideia do histórico-cultural cujo pressuposto básico é de que o homem se constitui como tal na interação com o outro e esta interação é sempre mediada por signos e instrumentos tal como a linguagem. Para ele, o homem é fruto de suas relações sociais; ele não descarta sua base biológica, mas defende que tudo o que é especificamente humano é de natureza histórico-cultural, produto das relações socialmente organizadas, mediadas semioticamente, e não mero resultado da evolução biológica da espécie.

O pensamento, então, está diretamente associado às necessidades e interesses da pessoa (VIGOTSKI, 1993). Considerar afeto e cognição de forma paralela

é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que essa apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VYGOTSKY, 1993, p. 6).

Semelhante a Vygotsky, Wallon (1989) estudou o ser humano de forma integrada, assumindo que fatores biológicos e sociais se interpõem de forma a dizer que o ser humano é organicamente social, de modo que suas estruturas orgânicas são resultado das interferências culturais. Para o autor, a afetividade é o primeiro recurso humano que assume papel fundamental no processo de desenvolvimento. Sua teoria salientou a inter-relação entre razão e emoção, ressaltando que o desenvolvimento intelectual influencia a vida afetiva e vice-versa.

Almeida (2012) reflete que, para Wallon, afeto e cognição perpassam toda a vida do sujeito, constituindo-se como uma “unidade de contrários”, isto é, as conquistas do plano afetivo são absorvidas pelo plano cognitivo, o qual direciona o seu percurso e vice-versa.

Para o autor, o desenvolvimento do sujeito é marcado e constituído por fases, com predominância alternadamente afetiva e cognitiva, explicadas mais adiante nesta dissertação.

Segundo explica Galvão (1995), para Wallon o desenvolvimento humano é constituído por etapas necessariamente dialógicas e sucessivamente interdependentes, que seguem não um ritmo linear nem são mera ampliação de uma etapa a outra. O processo que ocorre é descontínuo e marcado por transformações e reformulações.

A relação entre sujeito e ambiente acontece de forma particular em cada etapa porque há uma atividade humana predominante em cada fase da vida, que “correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente” (GALVÃO, 1995, p.43).

Assim, afeto e cognição caminham juntos no desenvolvimento do sujeito, embora um sobressaia em relação ao outro em determinados períodos da vida. O autor esclareceu, por meio de campos funcionais, a alternância da predominância de aspectos afetivos e cognitivos na vida do sujeito (predominância funcional) e seus motivos.

A afetividade, para o autor, é a primeira etapa do domínio funcional que a criança percorre, sustentando as interações entre bebê e adulto.

O primeiro ano de vida é caracterizado pelo estágio impulsivo emocional, marcado pelas emoções, que garantem a interação da criança com as pessoas ao seu redor. Nessa fase, a afetividade ganha predominância em relação às atividades cognitivas.

As emoções garantem a interação entre o recém-nascido e seus cuidadores. Como afirma Dantas (1992), as emoções têm características de ordem biológica e social. O choro e a aceleração do batimento cardíaco, por exemplo, ajudam os bebês a terem suas necessidades atendidas. Mesmo sendo estas necessidades de ordem orgânica, são os adultos a sua volta que significam suas ações.

Além de garantirem sua sobrevivência física, os adultos garantem sua sobrevivência cultural, pois a forma como significam as ações dos bebês estão carregadas de características construídas em seus contextos de vida. Os gestos do bebê e suas expressões ganham significados os quais são assimilados e internalizados ao longo do seu desenvolvimento.

A emoção realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 85-86).

O segundo estágio sensório motor e projetivo vai até o terceiro ano de vida e sua atenção está direcionada para a exploração do mundo físico. A criança dá seus primeiros passos, o que lhe permite locomover de forma mais autônoma, explorando os espaços e manipulando os objetos à sua volta. Nesta fase, a fala já está sendo desenvolvida, embora com carência de vocabulário, o que a faz usar os gestos para se comunicar. Neste contexto, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem é marcante, prevalecendo assim às relações cognitivas com o meio.

O estágio do personalismo corresponde à fase presente dos três aos seis anos de idade. Nesse período ocorre a formação da personalidade e da consciência de si, que só é possível através das relações sociais, ou seja, as relações afetivas são predominantes. Estas se diferenciam das relações afetivas dos primeiros meses de vida do bebê porque envolvem recursos intelectuais como, por exemplo, a linguagem, desenvolvidos nos estágios anteriores (sensório motor e projetivo). A linguagem tem condição de substituir as representações gestuais que são fundamentais no estágio impulsivo emocional.

O estágio categorial inicia por volta dos seis anos de idade e marca a transição do movimento para si ao movimento direcionado ao outro e aos objetos que o cerca. Neste momento, a ação do outro é intensa e compromete a forma como a criança se vê e vê o mundo.

O percurso da inteligência corresponde a um movimento que inicialmente compreende os objetos de uma forma sincrética para uma compreensão categorial.

Assim, a inteligência se desenvolve a partir de estados progressivos de diferenciação em que a criança pensa o real por meio de categorias.

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo (GALVÃO, 2005, p.31).

As transformações de ordem fisiológicas advindas da puberdade e as transformações de ordem psíquica com predominância afetiva marcam o estágio da adolescência que se inicia por volta dos 12 anos de idade.

Na adolescência, fase em que se faz necessária a re-construção da personalidade, instala-se uma nova crise de oposição. Com a mesma função da crise personalista, a oposição da adolescência apresenta-se, todavia, mais sofisticada do ponto de vista intelectual, já que a conduta do sujeito incorpora as conquistas cognitivas realizadas durante o estágio categorial. Diferente da criança pequena, que é mais emocional na vivência de seus conflitos, o adolescente procura apoiar suas oposições em sólidos argumentos intelectuais (GALVÃO, 2005, p.39).

Repara-se que o desenvolvimento não segue uma linearidade, pois ele é fruto de movimentos que implicam conflitos e alternância dos conjuntos funcionais. Afetividade e cognição se revezam com prevalência ora de uma ora de outra. Nos estágios em que o movimento para si predomina, o conjunto afetivo é dominante, enquanto que nos estágios cujos movimentos são “para fora”, para o conhecimento do mundo e do outro, os aspectos cognitivos são evidenciados.

Wallon denomina este movimento para si, isto é, para o interior da pessoa como uma força centrípeta e, para o outro, para o exterior, de movimento de força centrífuga. Estes movimentos são o que o autor chama de *predominância funcional*.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1995, p. 45).

Os estágios de desenvolvimento possibilitam compreender por que, em determinados períodos da vida, prevalecem os aspectos afetivos e, em outros, os cognitivos. Essas considerações são importantes para refletir sobre as necessidades

das crianças em diferentes momentos, principalmente no que se refere ao ambiente escolar.

Para Wallon (1968), afetividade é um processo complexo que engloba sentimentos de ordem psicológica e emoções de caráter orgânico. A afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos, a forma como significam o mundo e se apropriam dos processos simbólicos da cultura. É um conceito que,

além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão (LEITE, 2012, p. 360).

Wallon (1989), muito próximo do pensamento de Vygotsky, define que a inteligência nasce das emoções, isto é, a inteligência se constitui na pessoa através das fusões emocionais que marcam o início da vida.

Vygotsky (1998), em seu texto *As emoções e seu desenvolvimento na infância*, desmistifica a visão periférica das emoções discutidas por James e Lange e defende que elas estão no primeiro plano da psique humana e constituem os demais processos psíquicos. O autor atribui às emoções significativa importância para o desenvolvimento do sujeito. Neste texto, então, ele supera as teorias da época, que caracterizavam a afetividade humana como restos de sua existência animal.

Monista, o bielorusso considera que as emoções consistiam em atividade neuropsicológica com indissociáveis manifestações comportamentais e vivenciais, acarretando processos complexos, como a imaginação e o pensamento, e não apenas a percepção, tal qual diferenciam James e quase todos os psicólogos da arte no início do século XX (TOASSA, 2011, p.112).

James e Lange (ANO) tratavam as emoções de forma marginalizada e discriminavam a influência da linguagem no processo de desenvolvimento. Assim, reduziam as funções das emoções, aproximando-as das leis de estímulo-resposta, o que, para Vygotsky, não era aceitável, pois a linguagem exerce o papel de regular e expressar as emoções e é por meio dela que acontece a conexão entre os planos fisiológicos aos simbólicos, transformando e guiando o comportamento do homem.

Segundo Vygotsky (2004a), as emoções implicam

um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. [...] As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém o seu papel de organizador interno de nosso comportamento (VYGOTSKY, 2004a, p. 139).

Em Espinosa, Vygotsky encontra base para interpretar corpo e mente de forma monista, superando as teorias dualistas e o modelo cartesiano prevalentes em sua época.

Espinosa rompeu com a ideia de que a razão era superior à emoção, defendendo então que o corpo e a alma seguem as mesmas leis.

A união corpo e alma e a comunicação entre eles decorre direta e imediatamente do fato de serem expressões finitas determinadas de uma mesma e única substância, cujos atributos se exprimem diretamente numa atividade comum a ambos (CHAUÍ, 1995, p.57).

Tassoni (2008) explica que, para Espinosa, a alma assume sua função a partir do seu entrelaçamento com o corpo. O aprofundamento desta relação possibilita à alma iniciativa para pensar, pois

“Se uma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de pensar da nossa alma” (TASSONI, 2008, p. 21).

Nesse sentido, para Espinosa, a vida emocional é resultado do entrelaçamento entre corpo e alma que, atuando em comunhão, constituem a potência para a ação. As alterações na potência do corpo influenciam a potência da alma e vice-versa.

Estes princípios inspiraram Vygotsky, anos mais tarde, a desenvolver sua teoria sobre as emoções.

Este autor, procurando entender como as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das relações sociais, centralizou neste processo o papel da afetividade. Com isso, mostrou que “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (OLIVEIRA, 1992, p.76), deixando claro que as motivações direcionam as ações. Estas motivações são descritas por K. Lewin (apud VYGOTSKY, 2007) como quase necessidades, que, quando envolvidas nas tarefas, reorganizam o sistema voluntário e afetivo da criança. Vygotsky reafirmou, assim, a deficiência da Psicologia tradicional, que segregava razão e emoção (OLIVEIRA, 1992).

As emoções sofrem transformações conforme transitam do plano biológico para o plano simbólico, espaço que atuam no campo das funções superiores, permeadas e contempladas por significações e sentidos passíveis de serem construídos exclusivamente na e pela cultura. Tudo isso ocorre em um processo denominado internalização, por meio do qual os sujeitos se apropriam de significados e sentidos construídos culturalmente. Isso mostra que toda apropriação do material cultural ocorre a partir das experiências vivenciadas.

De acordo com Oliveira (1992),

Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que oferece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Para Vygotsky, as emoções, de forma muito complexa, estão repletas de motivações com predisposição à ação, ou seja, ao impulso; são a força que move o sujeito a agir. Logo, “[...] as emoções assumem um lugar, uma função no psiquismo humano e têm um estatuto psicológico” (MAGIOLINO, 2010, p.83).

Vygotsky também reafirma a relação dialética e interdependente entre pensamento e afeto, destacando que o pensamento é determinado por necessidades, interesses e motivações orientados por sentidos afetivos.

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento neste ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice indispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil. (VYGOTSKY, 2001a, p. 16).

Nesse sentido, ao questionamento sobre de que forma as emoções influenciam e modificam o comportamento humano, a resposta está na relação estabelecida com o meio. Sendo assim, levar em consideração a interação entre indivíduo e meio é o caminho para possíveis respostas.

Vigotski assinala três modos: aquele em que o indivíduo domina ou exerce influência sobre o meio (força maior é do indivíduo); aquele em que o meio domina ou exerce maior influência no indivíduo (força maior é do meio); e, finalmente, aquele em que há equilíbrio entre ambos, forças iguais (MAGIOLINO, 2010, p.93).

As emoções regulam ações e reações, inibindo-as ou ativando. Neste percurso, pensamento e afeto constituem a consciência humana. Por esta razão, a abordagem vigotskiana assume o caráter social das emoções em que, muito inicialmente, aparecem de forma orgânica, evoluindo, posteriormente, para funções de ordem superior e complexas.

De uma função especificamente orgânica e biológica a emoção assume uma função socialmente orientada: de regulação dos estados internos à orientação do comportamento e (trans)formação da personalidade (MAGIOLINO, 2010, p. 93).

Também para Wallon, a afetividade é resultado de fatores orgânicos e sociais e contempla três componentes marcantes no desenvolvimento do sujeito: as emoções, os sentimentos e a paixão. Neste percurso, as emoções destacam-se por assegurar as relações dos adultos com o recém-nascido. Marcadas por choros e espasmos, as emoções garantem as interações entre os sujeitos em uma fase do desenvolvimento em que o bebê possui poucos recursos para interagir com o meio.

Distinguindo-se das emoções e apresentando caráter espontâneo, os sentimentos têm a capacidade de ser expressos de forma consciente por mímicas e pela linguagem, processos que vão se complexificando, pois, em relação à criança, o “adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 18).

No caso da paixão, esta é assumida de forma autocontrolada, com a finalidade de dominar uma situação. Por exemplo, uma criança que divide a atenção da mãe com o irmão inventa uma dor de barriga para que receba seu carinho.

De acordo com Vygotsky (1996), as emoções, os sentimentos e os afetos se desenvolvem e se complexificam na história e na cultura cujas funções são organizar, transformar e orientar a atividade, o comportamento e a personalidade.

Assim como outras funções, as emoções são desenvolvidas historicamente.

Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, da mais inferior à mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, e o fecha, completando e coroando, assim, o desenvolvimento da personalidade em seu todo. Não é causal, portanto, que as funções afetivas estejam em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os mais antigos a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lobos frontais), que são as últimas a configurar-se. Este fato é a expressão anatômica da circunstância de que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY apud TOASSA, 2011, p. 116).

Como mencionado anteriormente, o autor estuda o desenvolvimento de uma forma integral e dialética, compreendendo as funções biológicas como essenciais para o desenvolvimento das habilidades humanas, mas, ao mesmo tempo, chama a atenção para as leis de ordem cultural e histórica, enfatizando que são as relações histórico-culturais que regem a vida humana e determinam o desenvolvimento da espécie humana.

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Para Pino (2005), a criança, no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade que, sem o outro, não se humaniza. Ao nascer, precisa do outro para garantir sua sobrevivência, tanto física quanto cultural. O bebê, em seus primeiros dias de vida, por depender tanto do outro, não se diferencia dele, mas sente-se, segundo Galvão (1995), diluído a este outro. Entretanto, com o passar do tempo, através das interações vivenciadas, vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e constrói suas características próprias que o transformam em ser único, singular, individualizando-se.

A simbiose afetiva com o outro cede progressivamente, pela influência do meio e das interações sociais, e a distinção entre *o eu* e *o não-eu*, inicialmente categorias indiferenciadas, dá-se através de um processo que ocorre no sentido da socialização para uma crescente individuação (ALMEIDA, 1997, p. 110)¹.

Aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados. “A aprendizagem desempenha, portanto, um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento” (LEITE, 2012, p. 361).

Para Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores surgem no decorrer do desenvolvimento psicológico em um processo dialético que depende das funções elementares como base do funcionamento cerebral e das interações com o mundo externo por meio de instrumentos e signos.

Segundo este autor, “podemos usar o termo função psicológica superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo da atividade psicológica” (VYGOTSKY, 2007, p. 56). O uso dos signos e instrumentos afetam e orientam o comportamento do homem de formas diferentes. Os instrumentos são materiais criados pelos homens para transformar a natureza e atender às suas necessidades. Manipulá-los e dominá-los foi e é primordial para sua sobrevivência. Os signos agem no campo psicológico a fim de auxiliar na resolução de problemas abstratos como lembrar, comparar, relatar, escolher, etc. Estas capacidades distinguem as formas superiores de comportamento das inferiores.

1 Grifos do autor.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui o meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 2007, p.55)².

Para Vygotsky, a interação com o outro acontece por meio dos símbolos culturalmente produzidos. Na primeira infância, o simbólico está no gesto, inicialmente muito rudimentar, mas que, por meio dos significados atribuídos pelos adultos, ganha formas e sofisticação. A comunicação se amplia com a aquisição da linguagem e com os primeiros rabiscos. Posteriormente, aparecem os desenhos e, então, a apropriação da escrita.

Nesse sentido, para ele, a linguagem age diretamente na atividade consciente, funcionando como meio de comunicação que permite ao homem conservar e transmitir informações. Assim, ele aprende com as experiências dos outros, assimila e transforma informações de gerações passadas.

Assim, a linguagem torna-se a fonte das funções psicológicas superiores e atua como ferramenta de mediação do pensamento. Com duas funções básicas, a de comunicação e a de pensamento generalizante, a linguagem proporciona atividades tipicamente humanas (VIGOTSKI, 2007). Por possuir um sistema de linguagem, o homem é capaz de realizar abstrações, criar e classificar objetos. Com a evolução da linguagem, as emoções também sofrem transformações e a afetividade ganha maior complexidade, “afastando-se de sua origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico e cultural” (LEITE, 2005, p. 249).

Com o desenvolvimento dos sujeitos, aparentemente, as emoções sofrem uma redução, mas isso não é verdade, pois elas estão em constante processo de evolução. Vygotsky, nesta mesma obra, ainda sugere que elas se deslocam para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Um dos conceitos pilares de sua teoria, a significação, torna-se imprescindível para a compreensão das relações

afetivas, isto é, seus significados e sentidos, construídos historicamente e envolvidos nas situações e nas experiências.

Dependente da mediação, a significação é constituída nas relações com os muitos outros que compõem o contexto da criança. Sendo assim, ela é dependente das relações externas, isto é, das relações intersubjetivas, espaço em que o sujeito transforma as significações sociais em subjetivas e por meio do qual permite a produção dos sentidos.

Partindo do pressuposto de que as emoções são constitutivas do processo de desenvolvimento humano, fica claro que suas formas de significação também envolvem afetividade e que as ações humanas estão por elas impregnadas, logo, todo pensamento é associado a uma emoção, mostrando, assim, a dependência entre os processos afetivos e cognitivos.

Segundo Vygotsky (1993) a linguagem está intimamente relacionada às emoções, uma vez que, por meio dela, novas formas de manifestação afetivas vão se constituindo e possibilitando a produção de significados e sentidos. Para Zavioloff (1998),

A necessidade de Vigotski em abordar a temática das emoções surge a partir de seus estudos sobre o pensamento e a linguagem, visto que as concepções de linguagem e emoção estão imbricadas pelo colorido emocional que acompanha cada palavra, situado no tempo e na história (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 652).

O processo de formação de conceitos é concebido através da palavra mediante o papel da significação, portanto, o pensamento, segundo o autor, é guiado pela palavra que, por sua vez, está carregada de sentido e significado. Segundo as autoras Costas e Ferreira (2011), na perspectiva vygotskyana, ao tratar de linguagem é preciso ressaltar as diferenças entre estes conceitos.

Vygotsky (1989) define que

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas[...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

A palavra está intrinsecamente relacionada ao seu significado. A transição entre o pensamento e a palavra não é direta, ela passa necessariamente pelo significado, o qual se revela como um fenômeno verbal e, ao mesmo tempo, intelectual. Desse modo, a atividade consciente do homem está atrelada ao papel da linguagem.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1996, p. 104).

Vygotsky formulou que a unidade dialética entre pensamento e linguagem é compreendida por meio do significado da palavra. O pensamento verbal é, para o autor, resultado do processo de relações entre o pensamento e a linguagem durante o desenvolvimento do sujeito, transformando-se de acordo com as interações sociais, evidenciando, assim, que o significado é determinado pelas relações entre as pessoas.

Os sentidos são de caráter subjetivo de modo que suas formulações estão diretamente relacionadas às experiências dos sujeitos. Logo, o sentido é instável, atrelado às condições históricas e culturais cuja função é mediar as relações entre homem e o mundo a sua volta. Para Vygotsky (1996), o sentido opera na distinção e na relação entre linguagem interna e externa; neste percurso, a significação da palavra está atrelada aos contextos e suas condições de uso.

Ao contrapor sentido e significado, Vygotsky (1996) afirma que

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações dos sentidos. O significado dicionarizado de uma palavra, nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (VIGOTSKI, 1996, p. 124).

A partir do momento em que o homem usa a linguagem para se comunicar, sua inteligência passa a ser abstrata e, a partir disso, ele tem a capacidade de trabalhar no plano simbólico, podendo imaginar, criar e inventar.

Entre as atividades simbólicas (brincar, desenhar, escrever), “a fala é considerada fundamental para a construção das funções superiores, sendo internalizada nos anos iniciais do processo de desenvolvimento, passando a funcionar como um instrumento do pensamento” (LEITE, 2012, p.361).

Pino (2000) destaca que existem dois tipos de mediação: a técnica e a semiótica. A técnica permite ao homem transformar a natureza por meio de instrumentos e, no caso da semiótica, possibilita significar essas transformações no plano simbólico. A primeira acontece de forma concreta e a segunda de forma simbólica.

Na relação entre mediação e construção de conhecimento, ações presentes no processo de aprendizagem, é possível discutir o conceito complexo de mediação, pois, de acordo com a teoria histórico-cultural, toda aprendizagem é socialmente mediada, logo, o homem acessa o conhecimento na relação com outras pessoas, através dos instrumentos e signos.

No que se refere à sala de aula (*locus* da pesquisa), o professor é um dos mediadores. A mediação realizada pelo docente, bem como todas as outras relações que constituem o ambiente de aprendizagem, são repletas de afetividade, portanto, de sentidos atribuídos às coisas (o belo, o feio, certo, errado, bom, mau). A qualidade da mediação vivenciada pelo aluno influencia na relação que ele estabelece com os conteúdos de aprendizagem. Sendo assim, “podemos afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados” (LEITE, 2011, p. 38).

O professor Sérgio Antônio da Silva Leite, juntamente com seus orientandos de mestrado e doutorado, investigou e continua investigando as dimensões afetivas no triângulo sujeito - objeto de conhecimento - professor. As pesquisas realizadas por este grupo (Leite; Tassoni; Falcin; Tagliaferro; Kager; Barros; Colombo; Grotta; Souza, Silva, 2011) revelaram que todas as decisões pedagógicas assumidas na escola são permeadas pela afetividade porque se configuram para além da relação direta com os alunos e envolvem as escolhas dos objetivos de ensino, a tomada de decisões sobre o início do processo de ensino, a organização dos conteúdos, seleção de atividades e dos procedimentos de avaliação. Todas estas práticas e decisões pedagógicas são marcadamente afetivas, já que envolvem, segundo

Mahoney (2004), componentes emocionais e cognitivos e, dependendo da forma como se consolidam, podem produzir relações de aproximação ou afastamento entre alunos e objetos de conhecimento.

Na visão do senso comum, afetividade tende a ser entendida como bons sentimentos em relação a pessoas e coisas. Quando atrelada ao ambiente escolar, é marcada pelas relações de carinho e respeito entre professores e alunos e entre os alunos.

É importante compreender que, em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a afetividade não se constitui de forma isolada e, por isso, não tem condição de ser investigada assim. Os afetos estão em constante entrelaçamento com outros fatores do desenvolvimento os quais compõem a atividade consciente bem como a cognição, a linguagem, a memória e a criação.

As interações homem-mundo/homem-meio são necessariamente agregadas de sentidos afetivos os quais direcionam o modo como essas interações acontecem. As emoções se desenvolvem em comunhão com a vida cognitiva e social da pessoa e são construídas nas interações com os outros e progressivamente internalizadas.

No ambiente escolar, alunos e professores atribuem sentidos às interações, seja em relação ao outro ou ao objeto de estudo. Pode-se considerar, devido a isso, que, mesmo o fato de algo não produzir sentido ao aluno em determinado momento, a resposta mostrada por ele com comportamentos de desinteresse e distração também deve ser consideradas manifestações dos sentidos produzidos por uma situação.

Os sentidos atribuídos influenciam na forma como os alunos se relacionam com o objeto de estudo, com o professor e com os amigos. Parte daí a necessidade de superar a ideia do senso comum em relação à temática e sistematizar sua compreensão. Afeto é compreendido na teoria histórico-cultural como a capacidade de afetar o outro.

As experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando dessa forma a qualidade do objeto internalizado. O processo de internalização envolve também os aspectos afetivos (TASSONI, 2000, p.2).

Ao considerar o processo aprendizagem, que envolve a unidade entre intelecto e processos afetivos, pressupõe-se que todos os sentimentos influenciam no processo de aquisição do conhecimento. Diferentes sentimentos causam

diferentes relações no modo como o ser humano interage com o meio. Na escola, ambiente sistematizado de ensino e aprendizagem, estas relações são marcadamente afetivas e, por isso, provocam nos sujeitos sensações subjetivas. O tipo de relação afetiva que se estabelece com o conteúdo de aprendizagem está sob influência direta das relações entre as pessoas, em especial da relação entre aluno e professor, a qual pode provocar no aluno aproximação e ou afastamento dos conteúdos escolares.

3- ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.

A presente pesquisa busca, por meio de uma abordagem histórico-cultural, compreender as dimensões afetivas nas relações entre sujeitos e entre sujeitos e objeto de conhecimento, mais precisamente na aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente da sala de aula de um primeiro ano do Ensino Fundamental.

3.1 Instrumentos da pesquisa, critérios e escolhas

Para o desenvolvimento deste trabalho de investigação, foram consideradas três formas de obtenção de dados: observações, filmagens e entrevista durante quatro dias de observações das aulas. Atrelado a isso, foram realizados registros em diário de campo e mais cinco dias de filmagens de atividades especificamente relacionadas às situações de leitura e escrita, complementando com uma entrevista com a professora da sala, totalizando 50 horas em campo.

O primeiro passo da pesquisa de campo foi conhecer o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam a importância de garantir um conhecimento maior sobre o contexto em que os sujeitos se encontram - no caso, o contexto da sala de aula - como também realizar uma aproximação entre observador e observados. Apontam, em seus estudos, que o investigador estabeleça uma relação de aproximação com os sujeitos envolvidos tanto para conhecê-los quanto para que eles o conheçam, estabelecendo, assim, a construção de uma possível relação de confiança. Além disso, a inserção no contexto onde a pesquisa acontece torna-se fundamental para compreender os “comos” e “porquês” dos acontecimentos.

(...) um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995, p. 21).

Para que a pesquisa de campo acontecesse, a pesquisadora entrou em contato com a secretaria de educação da cidade para explicar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para sua realização. A escola onde a pesquisa de campo ocorreu não foi escolhida pela pesquisadora, ela foi indicada pela secretaria por ser considerada uma escola que promovia maior sucesso escolar na região. Após a

indicação, houve uma reunião com a diretora da escola em questão para que o projeto de pesquisa fosse apresentado. Posteriormente a este encontro, houve um segundo encontro com a professora da sala em que novamente o projeto foi apresentado para, então, a pesquisa ser autorizada a acontecer.

Os quatro primeiros dias em campo foram destinados a observações e registros da rotina e dos acontecimentos. Este primeiro momento de convivência foi de fundamental importância para que os alunos e a professora conhecessem a pesquisadora e estabelecessem bases mínimas de confiança para o desenvolvimento da pesquisa.

As observações realizadas garantiram a construção dos primeiros dados da pesquisa porque possibilitaram a análise da organização da rotina do 1ºano, incluindo como são construídas as relações entre pares em sala de aula, além do comportamento da professora e dos alunos em diversas situações, permitindo que a pesquisadora se apropriasse do contexto da sala de aula, assim como apontam Bogdan e Biklen (1994), em relação à importância da técnica de observação na pesquisa qualitativa.

Durante as observações, em alguns momentos, a pesquisadora auxiliava os alunos na realização das atividades; eles solicitavam sua ajuda com frequência para solucionar problemas, tirar dúvidas e agilizar o andamento da tarefa. Cabe ressaltar que estes momentos também foram importantes para a construção dos registros da pesquisa.

Enquanto observava, a pesquisadora realizava anotações no diário de campo para que os acontecimentos não fossem perdidos. Os aspectos observados e registrados no diário foram: as atividades desenvolvidas pela professora, metodologias e recursos utilizados nas propostas de atividades em cada aula, participação das crianças nas atividades propostas pelo professor, interação entre as crianças com seus pares e com o professor e iniciativas das crianças no espaço escolar.

Depois de quatro dias de observação, iniciamos as filmagens das atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela professora e por seus alunos. De acordo com o objetivo da pesquisa (analisar as dimensões afetivas no processo de aquisição da

linguagem escrita), torna-se relevante o registro minucioso e fiel dos acontecimentos, que, neste caso, foi garantido por meio de filmagens.

Nesta segunda fase da investigação, a câmera foi introduzida na sala de aula com o objetivo de capturar momentos que somente a observação não permitiria. Segundo Molon (2008), o recurso do vídeo possibilita o resgate de informações e, assim, novas ressignificações e elaborações dos momentos gravados. Vale destacar que os registros filmados não impediram a continuidade das anotações pessoais em diário de campo.

A vantagem dos filmes é que eles permitem que o pesquisador recorra ao acontecido quantas vezes forem necessárias, podendo proporcionar novas interpretações acerca dos registros. Reyna (1997) aponta as possibilidades oferecidas ao pesquisador quando utiliza o recurso da filmagem tais como discussão das imagens e descrição das análises, já que os vídeos podem oferecer base para o texto escrito, além de capturar comportamento verbal, não verbal, situações e aspectos ambientais.

Desse modo, a filmagem torna-se importante ferramenta para registrar movimentos que passam despercebidos a olho nu. Além disso, a imagem animada permite tornar evidente as mais sensíveis manifestações, além de facilitar a descrição de acontecimentos que muitas vezes a linguagem escrita não dá conta de expressar. “Nesse caso, a imagem animada permite uma utilidade científica, a sua originalidade de evidenciar fatos que são impossíveis de estabelecer em relação a outras formas de observação e de expressão clássica” (REYNA, 1997, p.6).

O recurso da videogravação colocou-se como necessário para a presente pesquisa, pois a intenção era a de capturar momentos de interações, isto é, momentos individuais e conjuntos de gestos e expressões, pois a afetividade apresenta-se em duas dimensões, isto é, na subjetiva e na relação entre os pares. Assim, as análises se direcionam para os conteúdos verbais e as expressões corporais e faciais dos sujeitos frente às atividades desenvolvidas.

São muitos os cuidados a serem tomados ao utilizar o recurso de videogravação. Como a pesquisa foi realizada com crianças, seus responsáveis foram informados sobre a importância dos vídeos para os dados do trabalho e receberam o termo de consentimento livre e esclarecido. Este documento doi,

permitindo que as filmagens acontecessem. Os sujeitos aqui são identificados com nomes fictícios para que suas identidades sejam preservadas. Os vídeos foram compartilhados com a professora da sala e com a orientadora da pesquisa, apenas.

Depois das filmagens, foi realizada uma entrevista do tipo semiestruturada com a professora da turma, abordando questões pertinentes às constituições afetivas e às necessidades dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com a intenção de dar voz à professora, compreender como a mudança na lei interfere no seu trabalho e como a afetividade é concebida em sala de aula. A entrevista foi realizada na sala de estudos, onde era mais silencioso, enquanto os alunos participavam da aula de informática a qual foi audiogravada. Neste momento, apenas a pesquisadora e a professora estavam presentes.

Após a realização da entrevista, o material foi transcrito para seu conteúdo ser analisado, assumindo função complementar em relação às filmagens.

3.2 Os sujeitos e a instituição

Seguindo os objetivos da pesquisa, as observações e filmagens aconteceram em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental. A sala de aula é composta por 30 alunos (13 meninas e 17 meninos) oriundos de classe média e classe média baixa cujas idades variam entre cinco e seis anos. A maioria deles cursou a educação infantil na própria escola. De todos os alunos da sala, apenas um deles iniciou o Ensino Fundamental com sete anos sem ter frequentado a educação infantil. Este aluno foi matriculado na metade do primeiro bimestre.

A professora da sala, aqui mencionada como M, atua no primeiro ano e nesta escola há seis anos. Antes disso, lecionou durante dez anos em uma escola de rede privada nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 16 anos de magistério. A respeito de sua formação, ela cursou o magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia.

A turma conta uma auxiliar de sala graduanda em Pedagogia que acompanha exclusivamente dois alunos especiais. A escola onde a pesquisa foi realizada situa-se no interior do estado de São Paulo e faz parte da rede municipal de ensino.

A escola atende alunos da educação infantil, no período da manhã e da tarde, Ensino fundamental I, também nos dois períodos, Ensino Fundamental II somente no período da manhã e EJA no período noturno. De um lado do pátio fica o prédio da educação infantil e, do outro, o Ensino Fundamental. A sala de aula do 1º ano se localiza no prédio da educação infantil, apesar de seguir a disposição e organização do Ensino Fundamental.

O curso de educação infantil trabalha com crianças de zero a cinco anos, organizando-se em Berçário, Maternal I, II e III e Jardim I e II. O Ensino Fundamental é organizado em três ciclos, o primeiro é composto pelos 1º, 2º e 3º anos, o segundo é composto pelos 4º, 5º e 6º anos e o terceiro é composto pelos 7º, 8º e 9º anos. Em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental, a escola possui duas turmas, uma no período da manhã e outra no período tarde. No caso desta pesquisa, os dados foram compilados na turma do período da tarde.

Quadro 1 Espaço da EMEF

10 salas de aulas
75 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Sala de recursos multifuncionais para AEE
Quadra de esportes descoberta
Alimentação escolar para os alunos
Cozinha
Biblioteca
Parque infantil
Banheiros
Refeitório
Dispensa
Almoxarifado
Pátio coberto
Área verde
Sala de Leitura

Fonte: autoria própria.

A escola oferece diversos ambientes onde podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas. Seu espaço é suficiente para receber os alunos, as famílias e a comunidade. As salas de aulas são grandes embora não ofereçam conforto devido ao número de alunos por sala. O pátio da escola é espaçoso e coberto e é onde as crianças esperam para ir à sala de aula, cantam o hino às sextas-feiras, brincam entre uma atividade e outra e, muitas vezes, têm aulas de educação física.

A sala de informática é grande, equipada com 20 computadores e ar condicionado. A quadra da escola é descoberta, razão pela qual no verão as aulas de educação física acontecem no pátio. Ela também é pouco frequentada, pois os alunos não têm recreio e sobra pouco tempo para brincar após o lanche. É de fácil acesso aos alunos, pois está situada depois do jardim, afastada das salas de aula.

A sala de leitura é o espaço onde muitas vezes as professoras realizam suas horas de estudo. Este momento é dedicado para planejamento pedagógico, correção de atividades, elaboração de provas, entre outros. São quatro horas por semana e, a cada ano, sua forma de organização sofre alterações. As reuniões de professores acontecem uma vez por semana em uma das salas de aulas e é coordenada pela diretora da escola.

Caracterizada como um local interessante, a biblioteca contempla muitos livros e está sempre organizada. O primeiro ano tem uma aula por semana na biblioteca; nestes momentos eles podem folhar os livros em mesas redondas as quais formam grupos de até cinco alunos, proporcionando interações entre os alunos e trocas de materiais. Lá a professora os deixa livres para explorarem os livros e, depois, lê histórias para eles.

Existem dois parques na escola, um menor para os alunos da educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e outro maior, com mais espaço e brinquedos também maiores para os alunos do Ensino Fundamental. Ambos os parques são grandes e oferecem muitos brinquedos as crianças, no entanto, é pouco frequentado. Um dos motivos alegados é que atrás da escola existe um rio de onde vêm alguns animais que ameaçam a segurança dos alunos. Segundo a direção, a vigilância sanitária já havia sido contatada, assim como a prefeitura, mas até então nenhuma providência tinha sido tomada.

Em relação à sala de aula do 1º ano B, ela é razoavelmente grande, mas devido à quantidade de alunos sobra pouco espaço para circular e desenvolver diferentes atividades. Em forma de quadrado, em uma parede fica o quadro negro, onde no alto foi fixado o alfabeto, o qual os alunos podem consultar facilmente. Na parede do fundo existem dois armários para guardar os materiais dos dois primeiros anos; em uma outra parede ficam as janelas, que são grandes, mas não garantem boa circulação do ar no verão, o que atrapalha o ensino e a aprendizagem, pois a sala se torna um espaço desagradável

Na outra parede estão organizadas algumas produções dos alunos com regras de comportamento, calendário e tabela numérica. Em um dos armários, existe uma caixa com gibis, aos quais os alunos têm acesso livre entre as atividades. Também há jogos de alfabetização, livros didáticos e alfabeto móvel proposto corriqueiramente pela professora em diferentes atividades. A disposição dos alunos na sala varia de acordo com as atividades desenvolvidas, mas, na maioria das vezes, a professora os organiza em duplas.

No início do ano letivo, as duplas eram constituídas por afinidade, aqueles que gostavam de ficar juntos sentavam-se em duplas; com o tempo, após a professora ter uma resposta sobre as hipóteses de escrita dos alunos, ela começou a pensar nas duplas construtivas. No entanto, a organização destas duplas não se aplicava a todos os alunos porque aqueles que sabiam menos sentavam-se juntos, na fileira de frente para sua mesa.

O questionário aplicado aos pais dos alunos (Apêndice 3) ajudou a caracterizar os sujeitos da pesquisa. De modo geral, suas famílias tiveram pouca oportunidade de completar os estudos. Apenas dois pais concluíram o Ensino Superior, outros não puderam concluir o Ensino Médio e/ou o Ensino Fundamental. As informações também indicam que, em casa, as chances de interação intelectual são ínfimas, questão que atribui à escola maior responsabilidade e demanda em ensinar o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado.

3.3 A rotina em campo

Nos primeiros cinco dias de observação, a câmera ficou desligada. Como mencionado, a primeira interação entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa foi

muito importante para posteriormente as filmagens acontecerem. Com isso, houve tempo para que a turma se acostumassem com a presença da pesquisadora em sala e a professora se sentisse mais à vontade.

Após o quinto dia em campo, a câmera foi ligada e, a cada dia, apenas uma atividade era gravada e estava relacionada à alfabetização. Os primeiros vídeos foram filmados com a câmera na mão, acompanhando os movimentos dos alunos e da professora. Nos últimos vídeos, a câmera foi colocada sobre um tripé variando em quatro pontos diferentes da sala. Assim que a atividade se iniciava, a câmera era ligada, pois o objetivo de capturar as interações entre sujeitos e seus comportamentos mediante as atividades.

A presença da câmera em sala parece ter influenciado pouco o comportamento dos alunos, com exceção de um deles que, quando a câmera foi fixada perto dele, tentava se esconder embaixo da carteira. Percebendo o “inconveniente”, a câmara foi mudada de lugar. Este episódio ocorreu duas vezes.

Quadro 2- Data e duração da filmagem

Data da filmagem	Duração da atividade
14.03.2016	22min
15.03.2016	15min
18.03.2016	30min
22.03.2016	20min
26.03.2016	52min
27.03.2016	40min

Fonte: Autoria própria

3.4 O que o cotidiano revelou: descrição da rotina da instituição escolar

O 1º ano segue uma rotina estruturada com horários pré-determinados. A maioria das aulas é ministrada pela professora M e, na jornada semanal, duas aulas são de Educação Física, uma de Artes, uma de Inglês e uma de Informática.

Em geral, as aulas da professora M são marcadas na seguinte sequência: (i) realização da oração e canto da música dos dias da semana; (ii) apresentação do calendário, primeiramente oral, identificando o dia, dia da semana e o tempo; (iii) realização da professora leitura de um livro pela professora aos alunos e, em

seguida, discussão da leitura; (iv) registro do cabeçalho e da rotina com as atividades do dia no caderno por parte dos alunos; (v) início da atividade do dia; (vi) pausa de 20 min para a merenda e intervalo da professora; (vii) continuação da atividade e novas atividades; e, por fim, (viii) encerramento da aula.

Quadro 3: Horário das aulas do 1º ano B

Horário	2º feira	3º feira	4º feira	5º feira	6º feira
12:30-13:20	Prof. ^a M	Informática	Prof. ^a M	Prof. ^a M	Ed. Física
13:20-13:50	Prof. ^a M				
13:50-14:10			MERENDA		
14:10-15:00	Prof. ^a M				
15:00-15:50	Prof. ^a M				
15:50-16:40	Prof. ^a M	Artes	Prof. ^a M	Inglês	Prof. ^a M
16:40-17:20	Prof. ^a M	Ed. Física	Prof. ^a M	Prof. ^a M	Prof. ^a M

Fonte: Escola XXX

Na rotina da turma, o período inicia com a chegada dos alunos no pátio. Lá aguardam a chegada da professora acompanhados da auxiliar da sala. Em seguida, as atividades são iniciadas.

A tarde começa com a disposição dos alunos em suas carteiras. Na maioria dos dias, eles são organizados em duplas e, logo após esta organização espacial, a turma realiza uma oração, a qual todos mostram já ter decorado, e, em seguida, cantam a música dos dias da semana *Sete dias a semana tem, quando um vai o outro vem também, segunda-feira, terça-feira..* e comentam sobre o clima para, então, elaborar a rotina com todas as atividades que serão realizadas no dia.

Além das aulas com a professora M, os alunos têm aula de Informática e Inglês uma vez na semana e Educação Física duas vezes na semana. Nas aulas de Informática, são trabalhados jogos de alfabetização, em congruência com os objetivos propostos ao primeiro ano. As aulas de Educação Física são marcadas por atividades cujos objetivos são o desenvolvimento de coordenação motora, equilíbrio e velocidade. Poucas atividades lúdicas são trabalhadas.

No cronograma da turma, há dois momentos para atividades lúdicas fora da sala de aula, o dia do brinquedo e o dia do parque. Este último foi cancelado no decorrer do segundo semestre primeiro por risco de acidente com animais, devido ao fato do parque dividir um muro com uma mata e um rio, segundo porque as atividades propostas em sala tomavam maior tempo, consumindo o tempo de ir ao parque.

Em sala, após a elaboração da rotina, a professora realizava a leitura de um livro, sendo cada dia um livro diferente. A escolha era feita de acordo com os objetivos propostos e necessidades da turma. Após a leitura, eles discutiam a história, alguns participavam mais e outros menos, alguns nunca participavam.

Em seguida, iniciavam-se as atividades de alfabetização, que eram realizadas no caderno com as letras móveis ou com o material ler e escrever. Diferentes tipos de textos eram introduzidos e a professora escolhia algumas palavras dos textos para serem escritas e discutidas com os alunos. Muitas vezes, a professora chamava as duplas para irem à lousa ou pedia, de forma individual, que cada um pensasse na escrita de determinadas palavras.

As atividades realizadas em sala eram repletas de manifestações afetivas, que contemplavam as interações entre a professora, os objetos de conhecimentos e os alunos. Algumas destas interações tornaram-se focos de análise da pesquisa e estão apresentadas no próximo capítulo através de recorte de episódios com falas dos alunos e da professora.

4 - ANÁLISE DOS DADOS.

4.1 Construção dos Eixos Temáticos

O plano de análise do material empírico foi norteado pelos objetivos da pesquisa, visando compreender os dados da pesquisa de forma dialética, relacionando-os aos pressupostos teóricos de forma que estes ancorem a interpretação das observações da entrevista realizada com a professora e, em especial, das filmagens obtidas.

Inicialmente, os vídeos foram assistidos e transcritos *ipsis litteris*. Neste processo, já se iniciaram as primeiras reflexões dos possíveis pontos a serem considerados e de como o material seria analisado. A entrevista e o áudio também foram transcritos da mesma forma.

Os vídeos foram assistidos inúmeras vezes e, a cada nova visualização, um foco de análise era tratado, por isso, fez-se necessário repetir o mesmo vídeo e, em cada repetição, analisar uma cena diferente, pois, ao mesmo tempo, pode ocorrer de ter dois episódios interativos com pessoas diferentes. Na primeira vez que se assiste, o olhar é geral para todos os sujeitos do vídeo, posteriormente, os sujeitos são analisados de forma individual, daí necessidade de assistir ao mesmo vídeo muitas vezes.

Nos momentos de retomada dos vídeos e com base nas questões teóricas é que foi possível configurar os dois grandes eixos de análise, o processo de apropriação da escrita e os processos de exclusão.

Esses dois eixos foram elaborados a partir do material empírico que possibilitou a identificação de uma determinada dinâmica da sala de aula e das significações que ela produz sobre aprender a ler e escrever e sobre os próprios aprendizes. Os eixos são uma tentativa de compreender como estas significações de fato afetam a relação entre criança e a escrita.

O primeiro grande eixo, o processo de apropriação da escrita, foi criado a partir do alvo comum a todos os sujeitos envolvidos no estudo - a pesquisadora, a professora e os alunos - que é a leitura e a escrita. Este eixo problematiza a organização do tempo em sala de aula e as atividades propostas, pois notou-se que

a rotina da sala é regada por uma grande quantidade de atividades e que estas atividades, na maioria das vezes, estão distantes dos usos funcionais da escrita e, por isso, pouco significativas, além de apresentarem caráter repetitivo, isto é, seguiam o mesmo caminho de execução/elaboração.

O segundo eixo foi construído a partir da organização da sala de aula e da dinâmica das interações sociais que nela se dá, problematizando algumas contradições aparentes, a começar pela forma como os alunos são organizados, dado que suas carteiras formam três grandes grupos e um deles é constituído pelos alunos que pouco dominam a leitura e a escrita e apresentam dificuldades na realização das atividades propostas, mostrando-se, em muitos momentos, desinteressados pelas tarefas.

Outro grupo é constituído por alunos que concluem as atividades, dominam as letras do alfabeto e realizam a escrita de algumas palavras de maneira convencional. O terceiro é constituído por alunos que apresentam autonomia na realização das tarefas, estão próximos de uma escrita convencional, conhecem algumas regras ortográficas e participam intensamente das atividades, mostrando-se ansiosos para responderem às questões levantadas pela professora e interagirem com os amigos para ajudá-los com as atividades e para brincar.

Esta dinâmica produz significações e estereótipos em sala de aula como, por exemplo, os alunos que sabem escrever e os que não sabem. Isso influencia e media o sentido que cada aluno atribui ao seu processo de aprendizagem. Para as crianças que ainda não dominam o alfabeto e a escrita das palavras propostas, esta dinâmica reforça sua exclusão. Vem desta problemática o título do segundo eixo, indicando que o desinteresse pela leitura e pela escrita pode não ser desinteresse do aluno, mas sim fruto destas relações em sala de aula, produzindo nele estas impossibilidades.

Todas estas questões levam a inferir que existem afetos por trás das significações produzidas em sala de aula, e que, portanto, o que é valorizado nesse contexto é o domínio da leitura e da escrita, as condições em ajudar os amigos e a conclusão das atividades.

4.2 Descrições e análises dos eixos temáticos

A seguir, os eixos temáticos serão analisados a partir de recortes do material empírico (filmagens, observações, diário de campo e entrevista).

4.2.1 Os processos de apropriação da escrita.

Como dito anteriormente, as aulas no 1º ano B começam sempre com a leitura de um livro de modo que a escolha do livro quem faz é a professora de acordo com seus objetivos quais sejam trabalhar o conceito família, a autonomia dos alunos, conceitos numéricos ou alfabéticos, dentre outros.

Eu escolhi esse livro (A Macaca vai à feira), porque os alunos dessa turma têm pouca autonomia, e o primeiro ano exige que eles estejam mais maduros, então eu tenho que trabalhar isso com eles. Eu vejo o que precisa ser trabalhado, e cada dia eu escolho uma história diferente. (fala da professora)

Alguns dos livros trabalhados foram: *A melhor família do mundo* cuja história aborda a adoção de uma criança que encontra uma família especial; *Família alegria*, livro que aborda os tipos de moradias nas diferentes sociedades; *Os presentes do senhor alfabeto*, o qual trabalha com conceitos alfabéticos e *A Macaca vai à feira* que conta a história de uma personagem muito indecisa que perde oportunidades e compromissos por estar sempre atrasada.

Algumas histórias são escolhidas com base nas necessidades pedagógicas que incentivam e determinam certos comportamentos, como exemplo, o livro *A macaca vai à feira*. Outras envolvem a apropriação pelas crianças de determinados conhecimentos, como mostrado no livro *Os presentes do senhor alfabeto* e algumas mobilizam as crianças por meio de sua poesia e/ou seu enredo tais como *A melhor família do mundo* e *Família alegria*.

É de conhecimento comum que o primeiro passo para formar alunos leitores é ser um professor leitor. Segundo Vygotsky (2007), o professor, antes de mediar uma habilidade, precisa possuir aquela habilidade. Sua função é proporcionar diferentes experiências de leitura a fim de ampliar o universo de possibilidades dos alunos, apresentando-lhes diferentes livros com diferentes composições textuais, livros com poemas, rimas, narrativas e assim por diante.

Todos os livros escolhidos pela professora foram lidos anteriormente ou trabalhados por ela nos anos anteriores com outras turmas, portanto, ela já conhecia as histórias e sua leitura era fluente e agradável.

Antes de iniciar a leitura, a professora lê o título e discute com os alunos o que eles presumem que será abordado na história. Durante certos momentos da leitura, ela se comunica com os alunos, perguntando *O que vocês acham que vai acontecer agora?*. No fim, ela abre para a discussão, indagando *O que fala essa história?*. Os alunos fazem pequenas sínteses do que é abordado, outros recontam a história com muitos detalhes e alguns apontam um personagem ou um objeto da história de maior interesse. Em outros momentos, ao responder à professora, as crianças copiam as respostas dos amigos mais admirados.

(26/03/2016)

Professora: *O que vocês acham que vai acontecer agora?*

Olga: *Eu acho que ele pegou um carrinho que voa.*

Outros alunos levantam os braços.

Luna: *Pegou um carrinho que voa.*

Olívio: *ãn, ãn, eu acho que pegou um carrinho que voa.*

Carol: *ãn ãn, esqueci (...) Eu acho que ele pegou um carrinho que voa.*

(15/03/2016)

Professora: *O que essa história mostrou pra gente?*

Olga: *Que todo mundo tem casa.*

Professora: *Mas o Juca tinha uma casa?*

Matheus: *Que todo mundo tem casa diferente.*

(...)

Jair: *Não importa o tipo de casa, mas importa o amor.*

Patrícia: *Às vezes as famílias não moram na mesma casa.*

José: *Não importa o tamanho da casa, o que importa é ser feliz.*

(18/03/2016)

Professora: *O que acontece nessa história?*

José: *Tudo o que ela pensou aconteceu.*

(...)

Yasmin: *A minha mãe trabalha e compra docinhos pra mim, um montão.*

(Diário de Campo, 2016)

No que se refere ao segundo fragmento, a imitação é relevante do ponto de vista teórico, sendo considerado por Vygotsky (2007) como resultado de relações

assimétricas com parceiros mais competentes. No recorte acima, as crianças imitam Olga, aluna admirada pela turma por estar alfabetizada.

Este autor sugere que a relação de imitação é fundamental para o desenvolvimento das funções superiores, desmistificando que esta seja mera cópia de ações. Para ele a imitação refere-se a “todas as formas de atividade de determinado tipo realizadas pela criança (...) em cooperação com adultos ou com outra criança” (VIGOTSKI, 1998b apud CHAIKLIN, 2011, p. 202), incluindo tudo o que a criança não pode realizar sozinha, mas que, com a ajuda de outros, torna-se possível.

Há também aqueles alunos que não interagem com a história contada, brincam com os materiais escolares enquanto a professora realiza a leitura. Estes mostram um olhar distante para outros pontos da sala e deitam a cabeça entre os braços. A diferença entre os alunos que gostam de ouvir a história e se mostram interessados e aqueles que se mostram desinteressados está relacionada às diferentes experiências com a leitura e com os livros que, paulatinamente, marcam suas diferentes relações com os momentos de leitura.

No dia 14/03/2016 a professora levou os alunos à biblioteca da escola. Lá havia três grandes mesas redondas com muitos livros disponíveis e em bom estado os quais os alunos podiam folhear livremente. Nesta atividade, foi possível perceber que aqueles alunos que na sala de aula demonstravam desinteresse pelo momento da leitura agora apresentaram um comportamento de envolvimento com os livros. Folheavam os livros, acompanhavam o texto com os dedos, imitavam os amigos, assumindo posturas de leitores. Allan, um dos alunos que na sala de aula apresentava comportamento de desinteresse pelas leituras, neste dia procura a professora com seu livro, ela o questiona sobre sua história e, juntos, folheiam e interpretam os desenhos.

Levar os alunos à biblioteca demonstrou ser um atividade prazerosa que despertou o interesse dos alunos. Um dos motivos aparentes é que lá eles puderam escolher a história que queriam ler, ao contrário das leituras em sala, em que os livros são propostos pela professora, além de se sentirem mais livres para circular, ler com o amigo e discutir os desenhos em conjunto. A postura dos amigos também mostrou ser um fator influenciador.

A biblioteca demarca um espaço na nossa sociedade culturalmente compreendido como lugar para leitura cujo objetivo central de todos os presentes é estar em contato com os livros. Pressupõe-se que este significado foi outro fator que influenciou a postura dos alunos.

O fato de a professora, todos os dias, iniciar as aulas com a leitura de um livro, demonstra sua posição a respeito dos livros paradidáticos na sala de aula e cria a rotina de leitura com a turma. Ao realizar a leitura para seus alunos, ela os aproxima do mundo da literatura o qual proporciona diferentes experiências cognitivas e afetivas tais como noção de gênero literário, ampliação do vocabulário e contato com as diferentes culturas que os livros podem abordar. Nos livros, os alunos podem se colocar no lugar dos personagens e exprimir diferentes sentimentos em relação à história, sendo as experiências com a literatura uma forma de atividade simbólica.

A quantidade e a qualidade das experiências de leitura podem enriquecer a bagagem cultural e acadêmica dos alunos. Para Vygotsky (1990), quanto melhor as experiências dos alunos, maior sua capacidade de criação e imaginação.

A capacidade criadora está diretamente relacionada ao contexto social dos sujeitos; ela não é inata, mas construída a partir das experiências proporcionadas por aqueles que compõem seu contexto social.

A interação com histórias, contos, poemas, entre outros, possibilita às crianças o que Vygotsky chama de experiência estética. Cruz (2016), no esforço de compreender a questão da experiência estética da criança, aproxima a arte da brincadeira. A autora explica que a brincadeira está repleta de sentidos estéticos que podem ser “encontrados no ritmo dos movimentos infantis, nos gestos e encenações, mas fundamentalmente na sua natureza criadora” (CRUZ, 2016, p.5).

A brincadeira está impregnada de transformações da realidade em que as crianças representam papéis, atribuem novos sentidos a objetos e expressam suas emoções. É o espaço em que a criança resolve suas frustrações e realiza seus desejos, por exemplo, assumindo tarefas que só os adultos podem fazer.

Além disso, os textos literários e as cantigas tradicionais trazem muitas vezes “disparatados disparates” ou “divertidos despropósitos” que tanto atraem as crianças. São o jogo e a brincadeira

incorporados à literatura, à poesia: brincadeiras com palavras, com ritmos, com sons. É o “mundo de pernas para o ar” das histórias tensionando o mundo como ele é; dessa contraditória percepção surge o efeito da arte para a criança (CRUZ, 2016, p.05).

Toda experiência estética é uma experiência criadora, assim, o contato com a literatura reflete nos seus corpos, nos movimentos e no jogo de modo que guia o comportamento da criança e modifica sua forma de pensar e se ver no mundo.

Para Vigotski, em toda estimulação estética radica um impulso motor; a vivência estética organiza o comportamento. Desse modo, o efeito estético de uma obra produz-se no corpo todo, a medida em que ela fala à nossa imaginação. Isto é particularmente visível nas crianças, quando ouvem uma história ou um poema, assim como quando, das histórias ouvidas, fazem surgir brincadeiras, mímicas, repetições, outras histórias (CRUZ, 2016, p. 05).

Vygotsky (1990), na contramão das concepções que abordam a imaginação como algo sem importância, considera-a como atividade fundamental do cérebro a qual leva o homem a modificar o curso de sua história, reelaborando a realidade e materializando uma nova.

(...) La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación. (VYGOTSKY, 1990, p. 10)

Por ter a capacidade de expandir as experiências dos alunos e proporcionar diferentes sentimentos, a leitura na sala de aula se torna atividade inerente, pois formar alunos leitores é um dos objetivos que a Educação deve sempre priorizar.

Sendo assim, para este autor existe uma relação muito próxima entre imaginação e emoção de forma que qualquer sentimento e (ou) emoção remetem a imagens mentais correspondentes. A literatura possibilita este movimento o tempo todo. Nesta direção, as práticas de contação de histórias nos espaços escolares são potencialmente atividades que vão promover a relação entre imaginação e emoção.

10/03/2016

Existe na sala de aula, disponível para os alunos, uma caixa com muitos gibis, os quais podem ser usados, nos momentos entre uma atividade e outra. Quando o aluno termina a lição antes de outros ele pode pegar um gibi dessa caixa.

Em um desses momentos Jef pega um gibi abre na primeira página e cria uma história.

Jef: *Era uma vez, uma princesa que viu o príncipe e foi feliz para sempre, fim.*

Ele fecha o gibi e procura outro.

Outros alunos agem de forma parecida, folheiam as páginas e por meio das figuras criam histórias.

Luna: *Posso ler pra você tia Jéssica? Ó, um dia, a Magali tava comendo melancia, ai veio um vento forte né, ééé ai né ela voou. Mas aí né não era vento, era o Cebolinha com esse ventilador aqui. Você lê pra mim tia?*

(Diário de Campo, 2016)

Na fala de Jef, embora não tenha tido condições de trazer mais detalhes para a história e seu gibi não aborde os contos de fada (Turma da Mônica), o aluno assume a postura de leitor. Sua observação demonstra como se apropriou de certas funções da escrita, compreendendo que se escreve para ser lido, para transmitir uma mensagem e que as histórias têm um começo, um meio e um fim, evidenciado em sua fala por *Era uma vez...* e *viveram felizes para sempre*, frases encontradas nos contos de fadas que, possivelmente, são as histórias que circulam com maior intensidade seu universo de leitura e as quais lhe produziram maior interesse e sentido. Logo, suas experiências com a leitura evidenciam-se em sua fala, que traz certas características possíveis de interpretações.

Luna também assume a postura de leitora e, mais do que isso, ela quer compartilhá-la com o adulto, imitando talvez o papel da professora e/ou de outros adultos que compõem suas experiências com os livros de histórias/gibis. Mesmo sem condições de decodificar os códigos escritos, os desenhos dos quadrinhos servem como suporte à aluna, que cria uma história (muito próxima da real) com base neles. No fim de sua fala, a aluna pede para que a pesquisadora leia para ela, indicando um possível interesse em conhecer o real conteúdo da história. A aluna sabe que não domina o código escrito, fato que influencia seu comportamento, ela espera que o adulto possa contar a história melhor do que ela.

Estes trechos apontam alguns sentidos em circulação em relação à leitura. Todas as atividades e objetivos que compõem o universo deste primeiro ano influenciam o comportamento dos alunos e a forma como eles interagem com os materiais e as funções que atribuem a estes materiais.

Jef e Luna assumiram a postura de leitores e revelaram seus desejos em se tornarem leitores convencionais para que pudessem interagir e agir com e como os adultos.

Tudo isso indica a força e a função em dominar a escrita para estas crianças, já que estes momentos demonstram maior compreensão dos alunos em relação à função da escrita.

Na rotina do primeiro ano, os alunos têm acesso diário aos gibis que ficam disponíveis no armário da sala e podem ser lidos entre as atividades. Quando um aluno termina um exercício, ele pode escolher um gibi para ler. Eles mostram apreço a este momento, pois correm ansiosos para a caixa de gibis quando finalizam suas atividades.

A leitura dos gibis nos intervalos entre as atividades e as visitas à biblioteca se contrapõem com as leituras diárias feitas pela professora em que as crianças parecem aprender que responder corretamente às indagações, mostrar o que sabem e o que entenderam é o mais importante. Nas outras atividades, elas selecionam o que desejam, manipulam, folheiam, observam, leem, inventam pelo interesse que estas atividades em si lhes despertam. Neste contexto, não há certo ou errado, o que existe são experiências significativas em que se apropriam de práticas de leituras em que manifestam seus próprios interesses por narrativas, personagens, temas, em que criam/elaboram sentidos para os materiais gráficos que manipulam. Estas aparecem como experiências marginais ao processo que a escola considera central para a aprendizagem da leitura e da escrita; acontecem esporadicamente ou nos intervalos entre uma e outra atividade “séria”, como uma espécie de recompensa para aqueles que conseguem concluir as tarefas. Nesta organização, aqueles que sempre acabam por último são privados desse tipo de experiência.

Por sua vez, a brincadeira e o lúdico – atividades essenciais à formação da criança – ocupam no cotidiano da alfabetização um espaço ainda mais periférico. Do mesmo modo que na pesquisa de Martinati (2012), encontramos somente “microepisódios lúdicos” que acontecem à revelia da professora.

Sessão de filmagem.

28/03/2016

Entre uma atividade e outra Luka vira-se para trás para brincar com Ana Luiza, eles brincam de fazer careta um para o outro, e em seguida abaixam e levantam a cabeça, tentando esquivar um do outro. A professora se aproxima e imediatamente Luka vira-se para frente. Quando a professora se afasta, ele vira-se novamente para a amiga, e eles brincam de “comidinha”.

Ana Luiza: Você quer? É cocô!

Luka: Eca!!!

Ele pega uma borracha na mesa e oferece para a amiga.

Luka: Você quer?

Patrícia: Não!!!

Luka: É bolacha (finge que come, solta uma risada) não é cocô.

Ele vira pra frente e em seguida volta-se para a amiga e começa a brincar de lutinha. A amiga com a régua finge que está acertando ele. Não dá para ouvir o que eles falam. Ela pega a cola e junto com a régua faz alguns movimentos. Luka começa a mexer a cabeça de um lado para o outro sem parar.

28/03/2016

Luka, Jair e Patrícia pegam a régua e brincam de espada, sentados na carteira.

A professora está atendendo uma pessoa na porta da sala.

Jair está colando sua atividade, ele olha para Luka e começa a fingir que está passando a cola no amigo e diz:

Jair: Eu vou concertar você, tichi tichi.

Patrícia: Eu concertei você. (faz movimentos com a régua no rosto de Luka).

Jair: Não, não. Eu concertei você, tichi tichi.

Luka morde a régua da amiga, e ela tenta tirar de sua boca.

Ele solta a régua e ela começa a passar no seu cabelo, fazendo de conta que é uma escova.

Patrícia: Eu vou pentear o seu cabelo.

Luka não se mexe, para que ela possa pentear seu cabelo.

Quando a professora se aproxima eles param de brincar.

28.03.2016

Enquanto a professora entrega as atividades Alex e Jair brincam de guerrinha com a cola. O que eles falam é inaudível, pois há baralho em sala.

Olga canta em silêncio (faz movimentos com a boca) e dança em sua mesa.

(Diário de Campo, 2016)

Os momentos para o brincar, embora sejam restritos à sala de aula, acontecem entre uma atividade e outra, sendo as brincadeiras não propostas pela professora, partindo dos alunos.

Os recortes revelam que, para apoiar suas ações nas brincadeiras e criar um contexto para o faz de conta, os alunos usam os instrumentos que estão a sua disposição e, na maioria das vezes, são seus materiais escolares. A borracha de Luka ora é comida ora cocô, a régua de Patrícia se transforma em um pente de cabelo, a cola vira arma, Olga imita uma cantora, sabe que não pode fazer barulho e, ao invés de cantar, só dubla.

Quando a professora se aproxima dos alunos, eles imediatamente param de brincar, o que indica, por exemplo, que a brincadeira não é pertinente em sala de aula e que os alunos podem levar uma bronca da professora.

A brincadeira se constitui como atividade extremamente importante para a infância. Ao brincar, os alunos criam diferentes diálogos e, assim, expandem seus vocabulários além de criarem conflitos os quais exigem soluções e vão à busca destas soluções, resolvendo seus problemas.

Diante disso, a brincadeira transita por mundos que se entrelaçam: o imaginário e o real. As crianças criam situações imaginárias direcionadas por regras e convenções presentes no seu contexto social, isto é, as regras presentes na brincadeira são apreensões da cultura como, por exemplo, não se deve comer cocô porque não é um alimento, pois desde bebê a família ensina que cocô é nojento e não se pode tocar e que se deve limpar caso haja contato. Mediante esta regra, imediatamente a aluna mostra repulsa pelo cocô ao responder eca.

O contato com o mundo simbólico, ou seja, com a capacidade de fazer representações, é iniciado pela brincadeira. A régua de Patrícia se torna um pente de cabelo porque ele comporta a ação de pentear. No momento da brincadeira, a criança se preocupa com o significado das coisas e não com o objeto em si, Pois "a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê" (VYGOTSKY, 2007, p.114), o que possibilita uma cola se tornar arma de guerra.

Segundo Rocha (2005), as ações das crianças originam suas brincadeiras de forma que o papel assumido se apoia em brinquedos que possuam um conteúdo e sugere um sentido humano às ações realizadas para imitar o adulto da maneira mais próxima possível. A cola, a régua e a borracha foram instrumentos que puderam apoiar as ações das crianças na brincadeira.

No esforço de representar o papel do adulto e de seguir as regras presentes na sua cultura, a criança caminha para o desenvolvimento potencial. Desse modo, para Vygotsky (2007), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento o brinquedo, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p.122).

Como mencionado no primeiro capítulo, a brincadeira é uma atividade simbólica que possibilita o desenvolvimento de outras funções cognitivas e afetivas e, dentre elas, encontram-se o desenho e a linguagem escrita. Considerada fonte de aprendizagem, excluí-las das propostas pedagógicas é desvantajoso para o processo de desenvolvimento, reforçando a expressão “aprender brincando” neste ponto de vista teórico.

Em uma conversa informal com a professora, ela revela sua concepção de brincadeira para este momento do ano letivo.

Pesquisadora: *Vejo que as crianças realizam muitas atividades. Elas não têm tempo para brincar?*

Professora: *Nesse começo de ano, as crianças precisam se adaptar ao ritmo do ensino fundamental, então depois que eles pegarem o jeito as coisas ficam mais fáceis, porque no decorrer do ano as atividades vão aumentando, mas logo eles entram no ritmo e aí sim nós podemos ter mais tempo para brincar. (05/03/2016)*

Neste recorte da conversa com a pesquisadora, a professora indica que, na sua perspectiva, o tempo para brincar deve ser considerado somente após as crianças se habituarem à rotina do Ensino Fundamental, deslocando a brincadeira para um segundo plano do desenvolvimento. Esta postura é oposta às orientações

elaboradas pelo MEC para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, como já discutido anteriormente.

A passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental é um movimento delicado que exige, em primeiro plano, atender às necessidades das crianças, isto é, não separar bruscamente as práticas vivenciadas na educação infantil das novas práticas do Ensino Fundamental. O brincar, especialmente no início do ano, assume papel relevante na transição de um ambiente de desenvolvimento para outro.

Pesquisas como a de Martinati (2012) tem mostrado que os alunos sentem falta, no primeiro ano do Ensino Fundamental, do tempo destinado ao brincar. Exigir de imediato que todos os alunos permaneçam sentados e realizem uma sequência de atividades de leitura e escrita que se inicia no início da tarde e termine no fim do dia é discriminar as necessidades dos alunos nesta fase do desenvolvimento.

O brincar, para Vygotsky (2007), está atrelado a um impulso criativo o qual orienta as ações da criança a combinar elementos da realidade com os da imaginação. O autor escreveu três níveis que caracterizam as relações entre realidade e imaginação/criação.

O sujeito usa suas experiências para compor o universo do fantástico, combinando e recombinao aspectos do real.

A imaginação pode criar novos graus de combinação, especialmente pela participação da esfera afetiva, que permite ligar elementos do real que se aproximem como signos emocionais, mas se apoia fortemente no que o indivíduo já conhece. (ROCHA, 2002, p. 72)

A capacidade de imaginação permite ao ser humano visualizar mentalmente aquilo que outro o descreve. Portanto, nos apoderamos das experiências alheias sem necessariamente vivê-las.

Rocha (2002) afirma que o resultado da fantasia pode representar algo completamente novo, não existente *a priori* em seu contexto e em suas experiências.

Ao receber forma material, esta imagem cristalizada começa a existir realmente no mundo, e a influir sobre ele. Deste modo, completa-se o círculo das relações entre fantasia e realidade, em que os elementos do real apropriados e reorganizados, constituem a

fantasia, cujas imagens constantemente materializam-se e passam a interferir e a modificar a realidade, ao se transformarem em elementos constituintes desta (ROCHA, 2002, p. 72).

Portanto, imaginação e realidade estão atreladas e compõem o processo cognitivo. Relacionar o real com o imaginário possibilita-nos compreender a atividade do brincar. Todas as características que envolvem a atividade lúdica (uso de regras, jogo de papéis, os objetos utilizados e a linguagem) fazem parte de um processo psicológico integral.

A professora também faz uso de uma diversidade de atividades tais como escrever palavras com alfabeto móvel, encontrar palavras em uma lista, identificar palavras que faltam em um texto conhecido, identificar erros nas formas escritas e corrigi-los. No entanto, todas as atividades apresentam uma natureza mecânica e repetitiva, como vemos abaixo.

Quadro 4: Síntese das atividades vídeo gravadas desenvolvidas pela professora.

- **1ª Sessão: 14/03/2016**

Complete a música

Duração: 22 minutos

Atividade em dupla

Esta atividade foi realizada em duplas. A professora escreveu na lousa a música “Parabéns a você”. Os alunos já conheciam a canção e, durante o primeiro bimestre, estavam trabalhando o nome dos amigos, as datas dos aniversários, bem como os dias, os meses e o ano.

Os alunos tinham duas cópias da canção escrita em letra bastão colada no caderno, porém, a segunda cópia estava incompleta e eles deviam preencher os espaços em branco com as palavras correspondentes.

- **2ª Sessão: 15/03/2016**

Família Falante

Duração: 15 minutos

Atividade em dupla

Após a leitura do livro *Família Alegria*, em que se discutiu os tipos de moradias e o fato de que cada indivíduo tem direito a um lar, os alunos realizam uma atividade de leitura e escrita elaborada pela professora a qual está relacionada com a temática do livro da leitura do dia.

A atividade é organizada em três partes. A primeira é um poema intitulado *Família Falante*, produzido por Jane Emirene, em que os alunos devem circular as palavras que a professora pede. Na segunda parte, os alunos escrevem os nomes das pessoas e animais que moram em suas casas e, na terceira e última parte do exercício, eles desenham essas

pessoas e animais.

Antes de tudo, a professora faz a leitura do poema com os alunos (o poema está escrito na lousa). Ela usa uma régua para acompanhar sua leitura, cada palavra verbalizada é acompanhada por essa régua.

- **3ª Sessão 18/03/2016**

Letras móveis

Duração 30 minutos

Atividade em dupla

Nesta atividade, a professora trabalha com as hipóteses de escrita das crianças. Após realizar a atividade que discutia as diferentes moradias em diferentes sociedades ela distribuiu letras móveis às crianças, e cada dupla pensasse em um material utilizado na construção de casas, e apareceram palavras como: tijolo, entre outras. Então, as crianças em duplas usaram as letras móveis para escrever as palavras que a professora passava entre as mesas e registrava como as crianças estavam escrevendo.

Posteriormente, ela compartilhou essas palavras na lousa, e discutiu com os alunos se elas estavam na forma correta, trabalhando uma por uma o som das letras e sílabas.

- **4ª Sessão 22/03/2016**

Coelho da páscoa

Duração 20 minutos

Atividade em dupla

Nesta atividade, os alunos recebem um quadro com cinco espaços em branco e a palavra “coelho” digitada no topo. A professora pede aos alunos para que a dupla pense no que eles podem desenhar com cada letra que compõe a palavra. Depois, ela chama a dupla por dupla para escrever na lousa a palavra que cada um pensou. Aparecem ideias como casa, cenoura, ovo de páscoa, escola, etc.

A professora ajuda as duplas com a escrita das palavras e, ao mesmo tempo, interage com a turma questionando o porquê para certas palavras usam-se certas letras e não outras.

- **5ª Sessão 26/03/2016**

Escrita de palavras com alfabeto móvel.

Duração: 52 minutos

Atividade em dupla

Nesta atividade, a partir da leitura do livro *Os presentes do senhor alfabeto* a professora pediu para que cada aluno escrevesse em suas carteiras com a letra por ela sugerida os presentes que apareciam no livro. Então, por exemplo, o aluno que ficou com a letra B deveria pensar no que a personagem B no livro havia levado como presente. O B levou um boné, então a criança devia usar as letras móveis para compor a palavra boné.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, ela passava de mesa em mesa ajudando-os e corrigindo-os. Ela anotou o modo como cada um havia escrito e ao final compartilhou na lousa, corrigindo de forma coletiva palavra por palavra.

Cada aluno tinha consigo uma caixa cheia de letras móveis.

- **6ª Sessão 27/03/2016**

Recorte e colagem de palavras

Duração: 40 minutos

Atividade individual

Esta atividade ocorreu como continuação da anterior. A professora elaborou dois exercícios para serem feitos seguidos. No primeiro, os alunos deveriam recortar as figuras que representavam cada presente abordado do livro. Depois disso, eles tinham que colar essas figuras no caderno e escrever seus nomes na frente. No segundo exercício havia um quadro de letras em que eles deveriam encontrar palavras, as mesmas que apareciam no livro. Depois, eles deveriam fazer a colagem no caderno das palavras encontradas.

Fonte: Autoria própria

Nota-se que todas as atividades propõem a escrita de palavras, seguindo um movimento que vai das partes para o todo, isto é, são propostas de escrita que tentam seguir uma linearidade, de modo que primeiro aprendem as letras, depois as palavras e, então, inicia-se a produção de frases/versos para só depois produzir textos.

Esta organização indica que as atividades propostas têm por objetivo promover a apropriação da escrita por meio da decodificação de seu símbolo, porém, mais do que decodificar é preciso apropriar-se, isto é, compreendê-la como prática social. A mera decodificação dificulta a viabilização de um processo de encontro e apropriação da escrita, causando transformações na consciência e no comportamento. A eficiência em torno da escrita está na sua capacidade de interação e integração.

Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das “primeiras letras”, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da linguagem escrita, em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido nas séries seguintes (SOARES; BATISTA, 2005, p.53).

Estabelecer relações convencionais entre grafema e fonema é muito importante para o processo de aquisição da escrita, no entanto, é interessante que este processo esteja ligado à perspectiva do letramento, isto é, das práticas sociais da escrita.

A repetição também é outro fator em evidência, embora os conteúdos das atividades sejam diferentes. Elas permeiam o mesmo objetivo, o de escrever palavras soltas. A escrita de palavras soltas não proporciona práticas de vivência cotidiana, pois não permitem que os alunos se apropriem dos usos sociais da escrita nem do exercício da comunicação e diálogo entre as pessoas. Para dominar a linguagem escrita (e qualquer outro conteúdo escolar), é preciso que as atividades de ensino estejam atreladas à atividade social. Mas, o que foi percebido é que algumas das atividades propostas não fazem referência aos usos sociais desta linguagem.

São muitos e subjetivos os motivos para apropriação da linguagem escrita, no entanto, é preciso que a escrita tenha um objetivo comum, o de ampliação das possibilidades de comunicação e de inserção social presente nas atividades propostas em sala, pois a escola, como ambiente máximo de aprendizagem, está atrelada à vida, fonte do conhecimento que circula em sala de aula. Por esta razão, é importante valorizar as práticas que favoreçam o ensino significativo da linguagem escrita, ou seja, que integrem alfabetização e letramento.

A escrita, como forma de expressão, tem como função a interação com o outro e, por isso, demanda reflexão do conteúdo posto em questão. Portanto, alfabetizar é mais do que decodificar um símbolo, já que, segundo Smolka (2003), é construir sentidos.

Smolka (2003) analisa a escrita em sua dimensão discursiva. Ela explica que, por meio do discurso, as crianças aprendem a ouvir o outro e a expor suas opiniões pela escrita. Assim, o ato de escrever ultrapassa o aspecto cognitivo, na medida em que envolve o lúdico, a imaginação e o poético mediado nas relações sociais. Para a autora, considerar esses aspectos é fundamental para o trabalho escolar, pois a escola precisa dar às crianças a oportunidade de expressar seus desejos e suas necessidades (COSTA; SILVA, 2012, p.59).

Letramento e alfabetização, embora assumam significados diferentes, estão imbricados no processo de construção da linguagem escrita. O letramento

compreende as experiências dos sujeitos com o mundo simbólico. Mesmo um analfabeto pode fazer uso adequado dos símbolos escritos para interagir com objetos e pessoas que o rodeia, mais do que o domínio das normas de leitura e escrita, o letramento envolve a funcionalidade da escrita e o modo como os sujeitos com ela se relacionam.

Um aluno capaz de decodificar um símbolo escrito, mas com dificuldades de compreender e interpretar seu sentido, não é necessariamente um aluno letrado. O letramento envolve os modos como os alunos se relacionam com a escrita.

Apresentam-se, a seguir, alguns recortes das atividades desenvolvidas em sala e nos permite compreender o modo como a afetividade assume papel constituinte em relação à produção da linguagem escrita em um ambiente de primeiro ano do Ensino Fundamental com crianças entre seis e sete anos de idade.

A professora não perde a paciência, mantém um tom de voz calmo e suave, aproxima-se fisicamente dos alunos para ajudá-los, tenta oferecer pistas e faz perguntas objetivando auxiliar o aluno na resolução da tarefa. Elogia e, às vezes, até faz um pequeno afago na criança quando ela conclui a tarefa ou quando responde corretamente ao solicitado. Todas essas características podem afetar os alunos despertando sentimentos agradáveis, de tranquilidade, confiança, cumplicidade. Mas isso mostra-se insuficiente.

Porque, nesse contexto, apesar da tentativa da professora de auxiliá-los e de ser adequada, as atividades propostas às crianças parecem carecer de sentidos. Nos episódios, as reações das crianças indiciam dificuldades em compreender o que a professora diz, o que é esperado delas, o que exatamente devem fazer. Seus esforços parecem concentrados em chegar à resposta correta/esperada, o que não é necessariamente o mesmo que elaborar conhecimentos sobre a escrita.

Sessão de filmagem.

15/03/2016

No poema os alunos tentam encontrar a palavra “família”.

Professora: *Olha o sonzinho. Vocês circularam FALANTEEEE, olha qual a professora quer FAMÍLIAAA, olha o sonzinho que começa e o sonzinho que termina, não basta só olhar o começo, tem que olhar o final também.*

José encontra a palavra e mostra a professora.

Professora: *Isso. Olha lá, como termina o família?*

Carol: *Com A.*

Professora: *Allan você encontrou? Cadê a palavrinha família Allan?*

O aluno não responde.

Professora: *Com que letra começa? Fala para a prof. Allan com que letra começa família? Como que é o sonzinho do FAAA? O F e o A. E onde será que ta escrito família aqui?*

Allan olha para a lousa, em silêncio.

Professora: *Não esta escrito na lousa, ta aqui. Vamos pensar, como que é o FA?*

Allan olha para a sua lição com os braços cruzados em silêncio. Depois passa o lápis por algumas palavras.

Professora: *Primeiro ano o Allan precisa da ajuda de vocês, qual é o sonzinho da família?*

Alunos: *FA.*

Professora: *O F e o A. Obrigada. Allan é o F e o A. O F do Felipe sabe o F da foca?*

Allan: *Onde ta?*

Professora: *Vamos procurar? Veja se na primeira linha você acha o F pra mim?*

Allan: *Aqui!* (voz saudosa)

Professora: *Tem esse (aponta para feliz e falante) e esse, qual será? Essa ou essa? Família.*

Allan continua com o lápis direcionado à palavra encontrada.

Professora: *E o sonzinho que termina?*

Ele não responde.

Professora: *Fa-mí-li-a qual é o sonzinho que termina?*

Allan olha pra lousa.

Professora: *olha pra mim, escute. Famíliaaaaa. Como termina?*

Allan: *aquela ali, e aponta para a lousa.*

Professora: *Como chama a letra que você acha que termina? Família termina com A? É essa Allan, e aponta na sua atividade.*

Allan: *Família.*

Professora: *Circula família. Agora Allan nós temos outra família na lição aqui, onde você acha que esta? Igualzinho essa.*

Allan: *Uma ajudinha dos amigos.*

Professora: *Não, as crianças já te ajudaram, é só você olhar igual a essa. O F e o A, onde esta? Aqui ó, nessas linhas?*

Allan: *Essa.*

Professora: *essa não é mais, ta aqui embaixo agora.*

Allan passa a ponta do lápis pelas linhas. Depois olha para a estrofe de baixo.

Professora: *Aqui não, nesse pedaço Allan.*

Allan continua olhando em silêncio.

Professora: *Onde esta?*

Ele mostra uma palavra.

Professora: *Achou? Então circula.*

Allan circula a palavra família. A professora se levanta, passa a mão na sua cabeça “*muito bem, agora pinta*”.

14/03/2016

Professora: *Achou Luna?*

Luna indica que não com a cabeça.

Professora: *Olha, nós estamos aqui. Parabéns esta escrito aqui. Aqui tem você. Aqui tem você? (apontando no texto e na atividade).*

Luna: Não.

Professora: *Então, é essa palavrinha que tem que escrever.*

14/03/2016

Professora: *Olha Natália, essa é a música inteira, essa é a música incompleta, a primeira linha é essa. Parabéns esta escrito aqui olha, aqui. Aqui tem a palavra você, e aqui não (comparando a atividade com a música). O que tem que escrever ali?*

Natália aponta para uma palavra.

Professora. *Isso!*

14/03/2016

Professora: *Ta conseguindo?*

Olívio: *Não to conseguindo achar.*

Professora: *Essa é a linha um, dois, três (mostrando em seu caderno). Olha lá na linha três qual é.*

O Olívio mostra com o dedo a palavra.

Professora: *É essa, muito bem. Qual é a palavra que esta faltando?*

Olívio: *Essa.*

Professora: *Essa ta lá?*

Olívio olha na lousa.

Professora: Olha aqui ó, essa ta aqui, e essa?
 Olívio aponta.
Professora: *Ah é essa que esta faltando?*
 Ele faz com a cabeça que sim.
Professora: *A então coloca lá.*

(Diário de Campo, 2016)

O recorte acima aborda a forma como a professora ajuda os alunos. Sempre disposta a ajudá-los, ela se desloca até as crianças, demonstrando proximidade física. Sua presença é constante entre as duplas e os alunos estão acostumados com esse movimento, eles esperam que ela passe em suas mesas para ajudá-los ou para ter seu aval se a atividade está certa ou errada. Os alunos também solicitam sua ajuda com frequência, deixam suas carteiras para ir até onde a professora está.

Nesse recorte, Allan permitiu a aproximação da professora e aceitou resolver o exercício com ela. Contudo, suas atitudes e verbalizações permitem inferir que Allan não compreende o que se espera dele, pois ele não responde, olha a lousa quando deveria olhar a lição na carteira, cruza os braços e passa o lápis por algumas palavras.

Observa-se que a ajuda só ocorre para dar a resposta correta e esperada. Não auxilia Allan a compreender o que realmente deveria fazer nem elaborar seu conhecimento sobre a escrita. A pergunta *onde tá?* parece confirmar isso. No decorrer da mediação, ele continua não entendendo. Parece buscar na lousa outras pistas que o ajudem.

No contexto em que o aluno pede ajuda, ele espera que os amigos lhe digam qual a resposta correta.

Nos outros episódios também se nota a dificuldade das crianças em compreender o que a professora quer que elas façam. Elas exclamam que não estão conseguindo fazer. A professora, então, realiza algumas orientações, oferece dicas de como elas podem encontrar as palavras e assim as crianças conseguem finalizar os exercícios, mas, é importante destacar que resolver a tarefa não significa, necessariamente, ter se apropriado dos conhecimentos a serem aprendidos.

A respeito do que a afetividade representa para a professora no processo de alfabetização, os fragmentos extraídos das falas dos alunos indicam que ela valoriza momentos para que eles participem das aulas, fazendo suas considerações.

Que papel tem, pra você, a afetividade no processo de alfabetização?

Eu acho que a afetividade ela é fundamental. Nós precisamos viver em um ambiente de respeito um com o outro, mas também de harmonia né, de saber que um gosta do outro. Que nós podemos fazer perguntas, que nós podemos tirar dúvidas, ninguém com medo, ninguém receoso, todo mundo feliz. Para que aprenda.

(Recorte da entrevista com alunos, 2016)

A resposta da professora, embora sugira uma interpretação de senso comum e uma visão romântica do afeto, indica sua preocupação em fazer da sala de aula um ambiente agradável de aprendizagem. Abrir espaços para reflexões, dúvidas e para que as crianças compartilhem suas ideias e experiências é importante.

Em uma visão de senso comum, a afetividade está atrelada às relações de carinho e respeito entre professores e alunos, e entre os alunos. Como estudado no capítulo 01, mesmo os documentos oficiais criados pelo MEC para orientar o trabalho desenvolvido nas escolas após a implantação da Lei nº 11.274/2006, quando mencionam a afetividade, estabelecem relações com um ambiente acolhedor onde os alunos possam desenvolver todas as suas capacidades, o que confere ao leitor interpretações de caráter não sistematizado.

Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas (BRASIL/MEC, 2007, p.31).

Mais do que isso, a afetividade está na capacidade e na força de afetar o outro, sendo assim, as relações em sala de aula podem determinar a maneira com a qual os alunos atribuem sentido aos seus processos de aprendizagem. Saber como o aluno pensa e aprende é um desafio diário. É justamente pelo poder afetivo que cada um tem uma forma própria de se relacionar com os objetos de conhecimento.

Diante dos fatos mencionados, considera-se que as atividades propostas não motivam as crianças, pois elas são de natureza mecânica e repetitiva, sem força

para promover sentidos significativos. Vê-se que os esforços das crianças em aprender a ler e a escrever acontecem por uma pressão do social.

É esperado e ansiado pela escola, família e, conseqüentemente, pelos alunos que, ao ingressar no Ensino Fundamental, eles aprendam a ler e a escrever. Ao que tudo indica, esta expectativa é o que move os alunos, o que os motiva. Dessa maneira, muitas possibilidades de expressão, de desenvolvimento simbólico e de criação pela linguagem (fala, desenho, brincadeira, escrita) lhes são negadas.

Assim, a brincadeira e o desenho são marginalizados. Desenha-se quando sobra tempo após as atividades, brinca-se uma vez na semana para “extravagar”, “descansar a cabeça das atividades”, criar um ambiente de aprendizagem mais “gostoso”. E escreve-se muito para se apropriar da linguagem escrita e se preparar para os próximos anos. Neste percurso, as crianças se apropriam da ideia de que ler e escrever é importante para executar as lições escolares com sucesso.

4.2.2 Os processos de exclusão

A professora organiza os alunos que, neste momento, apresentam maiores dificuldades no processo de elaboração da linguagem escrita em um grupo em frente a sua mesa para que ela possa ficar mais próxima deles. Porém, as filmagens e observações revelam que a presença da professora é menos intensa neste grupo de alunos composto por Allan, Isabelle, Gustavo, Regina, Pedro, Jef e João.

Um dos motivos aparentes é de que Pedro, Jef e, posteriormente, João recebem acompanhamento diário da auxiliar de sala por estar próxima do grupo, fazendo a mediação entre as atividades. Outro motivo aparente é que, diariamente, a professora inicia as correções e as mediações com o grupo de alunos que apresentam maiores facilidades ou interesse em relação à escrita porque a sala é numerosa e nem sempre sobra tempo para ajudar a todos e, quando ela se aproxima do grupo dos alunos com mais dificuldade, já é hora de iniciar a correção coletiva na lousa, hora do lanche, de uma outra aula ou hora da saída.

Segundo Keddie (1971) existe discordância entre as normas pedagógicas utilizadas por professores e sua prática cotidiana que mostram como os alunos são, muitas vezes, vítimas de percepções estereotipadas. Este processo é evidenciado quando dividem-se em grupos de níveis crianças e jovens de um mesmo grupo, ano escolar ou situação de aprendizagem. Esta divisão oferecem indícios para perceber as variações nos saberes transmitidos a esses diferentes

grupos em função desses estereótipos. A descrição desse processo permite compreender como as dificuldades educacionais e as identidades sociais de alunos são construídas (MATTOS, 2011, p.121).

O modo como os alunos são dispostos em sala é uma prática ainda comum nas escolas com a qual, muitas vezes, as professoras esperam facilitar o próprio trabalho. Lidar com a diversidade da sala de aula impõe demandas que, amiúde, não têm condições concretas de trabalho para atender. No entanto, tal prática produz exclusão; põe em circulação sentidos sobre o aluno bom e o ruim, o que aprende e o que não aprende; sentidos sobre o que se espera de cada um na sala de aula e sobre quem é capaz ou não de atender ao esperado, quem é bem-educado e mal-educado; sentidos sobre quem está autorizado a falar e quem deve permanecer em silêncio, sobre o que pode ou não ser dito nesse contexto. Tudo isso imprime marcas nos modos como as próprias crianças vão se perceber, uma vez que “tornamo-nos nós mesmos a partir dos outros” ou “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionaram comigo” (VIGOTSKI, 1989, p.57).

. Paulatinamente, este modo de organização pode deixar nos alunos certas impressões do tipo que os alunos deste grupo – organizados em frente à mesa da professora – são aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem, *os que ainda não sabem ler e escrever*, além de impressões de incapacidade. Os alunos podem acreditar que são incapazes de aprender, afastando-os assim do processo de construção da linguagem escrita.

A seguir apresentam-se recortes de episódios que revelam a potência de alguns alunos para a ação, algumas contradições em sala. As formas como erros e acertos são trabalhados e alguns estereótipos configuram os processos de exclusão em sala de aula.

Sessão de filmagem.

18/03/2016

A professora escreve na lousa algumas palavras, elas são as hipóteses de escrita de algumas crianças. Seu objetivo é que juntos façam as discussões/correções para que os alunos possam pensar na forma como escreveram e na forma como a palavra se configura convencionalmente.

Professora: *Agora nós vamos juntos pensar qual a maneira correta de escrever as palavras.*

Imediatamente Olga e Jair: Eu sei, eu sei!!!

Professora: Calma, calma (...) então nós vamos pensar, em relação às palavras que estão escritas na lousa, qual é a correta.

Olga permanece com o braço erguido.

(...)

Professora: Então olha lá turma, o Matheus esta dizendo pra gente que aqui está escrito madeira.

Nesse momento, **Jair e Olga** começam a negar com o corpo.

Ao mesmo tempo **Jair e Olga:** Não, não, não.

Professora: Antes que a gente saiba se está certo ou não, a prof. vai ler como esta na lousa. Olha lá, A-E-A.

Jair: Esta escrito AEA, AEA.

Professora: Quando eu falo MA.

Jair imediatamente interrompe e professora:

Jair: É o M e o A.

Professora: Tem o som do A, mas não é sozinho né?!

Olga: É o M na frente!!!

Professora: quando eu falo DE, eu não escuto o E sozinho.

Jair: É o D na frente, é o D na frente. (empolgação)

(...)

Continuação

Professora: Essa palavra (telato) só uma criança escreveu. Alguém sabe o que é?

A sala fica em silêncio e **Olga** responde empolgada: É telhado!!! A criança tentou escrever telhado, mas ta errado.

Professora: A olha só, a Olga descobriu que a pessoa queria escrever telhado, mas faltou letrinha ai no meio. Vamos lá, esse TE é o TE do telhado?

Alguns alunos: Sim!!!

Professora: E o LA? Ta faltando alguma coisa?

Olga: Eu acho que ta faltando o H.

Professora: A Olga acha que pra ficar LHA, a gente coloca o H no meio. Quem mais acha isso?

Muitos alunos levantam o braço: Eu!!!

Professora: Vocês estão achando isso também? Muito bem Olga. Vamos aprendendo sala.

27/03/2016

Professora: Primeiro ano, por que começa com o H se?

Olga levanta-se da carteira e levanta o braço: Eu sei!

Jair: Porque o H é uma letra muda.

Professora: Annn, o H é mudo. Então o H aparece aí, mas nós escutamos o som da letra A.

(...)

Professora: Olha como escreveram Quero-quero (QRO-QRO). Tá certo?

Patrícia: Tá errado!

Professora: Por que?

Pratrícia: Porque o Q éé nunca vai sem o U.

Professora: Annn, o Q nunca vai sem o U. Então, a ML tá dizendo que o Q sempre vai com o U. Ela achou esse erro.

(...)

Professora: Repete duas vezes a palavra, por quê?

Jair: Porque é igual à palavra.

Professora: Isso, palavras iguais são escritas com as mesmas letras.

(...)

Professora: No ló (LO) tem alguma coisa pessoal. O que que é?

Jair: Acento!!!

Marcio: Acento.

Professora: Acento no ó.

15/03/2016

Professora: E aqui, acharam? Como vocês acharam a família rápido?

Jair: A gente pensou bem.

Patrícia: Porque é o F A.

Professora: Mas tem outra palavra que começa com F A. O que mais vocês olharam?

Patrícia: Mas eu vi que aqui terminava com A aqui era família também.

Professora: Ah, então família termina com A? A outra palavra não termina com A?

A aluna nega.

15/03/2016

Professora: *Agora Olga, a prof. quer que você encontra onde esta a palavra mãe nessa estrofe aqui.*

Olga circula a palavrinha mãe.

Professora: *Por que você acha que é essa?*

Olga: *Porque mãe começa com M e A e tem o acento til. Então foi fácil de achar.*

(Diário de Campo, 2016)

Olga e Jair participam intensamente da atividade porque eles dominam a escrita daquelas palavras. Olga está alfabetizada e Jair apresenta uma escrita muito próxima do convencional. A potência de suas ações está no fato de que aqueles são conhecimentos que eles já se apropriaram e, por isso, apresentaram-se seguros e confiantes para expor. Os outros alunos também sabem disso, pois percebem que Olga comete poucos ou quase nenhum erro e quando a professora pergunta à sala se a aluna está correta, todos imediatamente concordam, pois pensam que ela tem o domínio da escrita, enquanto eles não. Este comportamento indica o quão admirada Olga é por seus amigos, pois é uma das únicas crianças que já sabe ler e escrever.

Ler e escrever são saberes valorizados socialmente e, em especial, por esses alunos, pois eles estão em processo de construção da linguagem escrita que é o objetivo central do trabalho pedagógico. Além de saberem disso, os alunos esperam aprender a ler e a escrever, assim como suas famílias esperam.

Os elogios recebidos pela professora influenciam a percepção da aluna sobre seu processo de aprendizagem e sua potência para agir. A aluna sente-se orgulhosa do seu trabalho, pois percebe que está aprendendo. Esta percepção acontece por meio do olhar do outro (professora, família, amigos) e dela própria, como aponta em seu depoimento: *No começo eu não sabia ler direito, agora eu sei quase tudo já.* (Diário de Campo, 18/03/2016)

A professora encoraja a participação dos alunos em sala, devolvendo uma pergunta ou instigando-os a pensar. Esta estratégia pedagógica é muito rica, pois abre espaço para os alunos participarem; Jair aproveita estes momentos com muito entusiasmo e, algumas vezes (nem sempre, pois seu entusiasmo aborrece a professora que prefere ter os alunos contidos em sala), recebe elogio da professora.

Quando apresenta domínio conceitual da escrita, ele percebe o uso dos acentos e outras regras ortográficas consideradas difíceis para a fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita como, por exemplo, a letra “u” na sílaba “gui”.

Em algumas correções coletivas, quando os alunos não chegam à resposta correta, Jair é um dos alunos requisitados pela professora a responder porque ela sabe que ele tem conhecimento daquela escrita em questão e que terá a resposta certa para os amigos.

Os fragmentos revelam as relações positivas desses alunos com a escrita. Suas participações indicam seus saberes e domínios. Jair, Olga, Patrícia e Marcio mostram ter se apropriado de alguns saberes importantes para a construção da linguagem escrita.

A professora, ao pedir para que os alunos expliquem o porquê de certas palavras serem escritas de determinada forma e não de outra, faz com que eles trabalhem na elaboração de uma resposta. Neste esforço, organizam seus raciocínios e suas explicações ajudam os outros alunos. Embora a professora seja a principal mediadora do conhecimento em sala de aula, ela não é a única, visto que os alunos também aprendem com os seus pares.

No entanto, ao mesmo tempo em que estas crianças parecem aprender e se destacar na dinâmica escolar, muitos outros não têm a mesma participação ativa.

A fala da professora *O primeiro ano exige que eles estejam mais maduros* traz outras revelações importantes a serem discutidas. Ela indica a posição a respeito do comportamento a ser esperado dos alunos. Para ela, eles devem estar preparados para uma rotina de atividades que inclui leitura, escrita, desenhos, conhecimento numérico, entre outros. Com o fim de cumprir os objetivos curriculares propostos, a turma segue uma rotina de estudos estruturada e carregada de atividades.

Com relação aos conhecimentos prévios dos alunos, a professora destaca a importância de valorizá-los e considerá-los nas discussões. Antes de apresentar um novo conteúdo, a professora questiona os alunos a respeito do que eles conhecem sobre determinado assunto. Logo, pode-se inferir que nas suas decisões pedagógicas os conhecimentos espontâneos e científicos dos alunos são

valorizados e que, a partir deles, a professora conduz o desenvolvimento da explicação e das atividades.

Como você trabalha com os conhecimentos que a criança já possui? Eu procuro sempre questionar as crianças, e todas as atividades que eu trabalho das habilidades que eles têm, eu procuro ouvir e pegar ideias do que eles colocam para mim, do que eles falam, para que a gente siga naquele conteúdo. Com as leituras, sempre eles têm muito o que falar, eles questionam eles perguntam, então assim, tudo o que eles trazem eu procuro fazer acontecer dentro da sala né.

(Recorte da entrevista com a professora, 2016)

Vygotsky (1993) acredita que as crianças chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos que guia as relações com os conteúdos escolares e com as pessoas em sua volta. Estes saberes, chamados de espontâneos, trabalham como base de construção dos conhecimentos científicos. Para o autor, eles derivam das experiências e atitudes dos alunos construídos por meio de interações informais em que os envolvidos interagem sem intenção prévia e organização sistemática. Os conceitos científicos resultam de experiências formais e são sempre mediados por outros conceitos de forma que são considerados mais elevados porque transformam os significados dos conceitos anteriores.

A relação entre afetividade e conhecimentos prévios, trata-se de uma condição muito singular da mediação, pois refere-se a preocupação do professor em buscar relações, junto com os alunos, entre o conteúdo a ser aprendido e o que já sabem.

Sessão de filmagem.

18/03/2016

A professora escreve na lousa algumas palavras, elas são as hipóteses de escrita de algumas crianças. Seu objetivo é que juntos façam as discussões/correções para que os alunos possam pensar na forma como escreveram e na forma como a palavra se configura convencionalmente.

Em um dado momento da atividade a câmera foca o grupo das crianças que menos participam das aulas.

Os alunos estão com as cabeças apoiadas na carteira. Muitos deles não estão olhando para a atividade. Eles não estão participando da aula, suas posturas aparentam desânimo.

Professora para Allan:

Professora: *Pega o lápis de escrever. Cadê?*

Allan cobre sua atividade com o braço para que a professora não veja seu material.

(Diário de Campo, 2016)

Esta situação nos faz questionar o que faz com que este grupo de alunos apresente uma postura distante e desmotivada. O primeiro indicativo é de que eles não dominam a escrita daquelas palavras e, mais do que isso, não se sentem motivados naquele momento a participar. A atividade pode estar confusa, não muito clara, afastando-os deste momento de interação.

A falta de domínio em relação a um conteúdo pode sustentar a desmotivação destes aprendizes. Alunos desmotivados não persistem na realização das tarefas, contribuindo para seus distanciamentos. Segundo Mahoney e Almeida (2007), quando isso acontece, alguns sentidos “negativos” de tristeza, medo, raiva, insatisfação, nervosismo, ansiedade, vergonha e constrangimento podem circular entre os alunos, desfavorecendo o processo de aprendizagem.

Quase não se percebe a participação destes alunos durante as atividades em sala. Allan é um aluno que se mostra pouco motivado, apresentando poucas estratégias de estudo. Mostra dificuldade em reconhecer as letras do alfabeto, objetivo central para os primeiros meses do ano letivo. Sua escrita é composta por símbolos como pequenas bolas e riscos e algumas letras de modo que não realiza as atividades propostas e em alguns momentos.

Quando questionado pela professora em relação a sua produção, recusa-se a fazer outras vezes, apenas olha para o caderno e prepara o material sem, no entanto, dar continuidade. Também não pede ajuda à professora nem aos amigos, somente quando está atrasado para outra atividade fora de sala como Educação Física, hora do lanche ou hora da saída. Nestes momentos, ele apresenta um comportamento de inquietude e desespero. Suas ações indicam que, para ele a escrita não produz sentido e, por não conhecer o conteúdo estudado, Allan não tem condições de realizar as atividades. O fato do aluno não procurar resolver as atividades com o adulto ou outros amigos aponta para uma relação de distanciamento com a leitura/escrita e com o ambiente escolar.

O impulso e a força que move Allan a aprender está adormecida. Para este aluno, como para alguns outros, as atividades propostas precisam ser revistas para que produzam sentidos significativos em relação ao uso da escrita. EM uma perspectiva histórico-cultural, o sentido é o de que ler e escrever são práticas sociais

as quais determinam o modo como nossa sociedade é organizada e não as dominar significa estar excluído destas práticas.

Tão importantes quanto construir sentido em relação à escrita, são os sentidos que circulam na relação entre professor e aluno. Fica claro que Allan não tem uma relação de confiança com a professora, pois no dia a dia em sala ele não a procura para pedir ajuda, esclarecer uma dúvida ou compartilhar alguma vivência como outros alunos fazem.

Nas conversas informais entre professoras, na sala dos professores e corredores, circula um discurso de que Allan, assim como o irmão mais velho, também aluno da escola, apresenta dificuldade de aprendizagem e dificuldade em fazer amizades desde a educação infantil (ele concluiu a educação infantil na mesma escola). Estas conversas dispersas, mas corriqueiras, apontavam que “o problema estava na família”, que a professora do infantil IV (ano anterior) já havia sugerido uma consulta com outro profissional, neurologista ou psicopedagogo, mas que a escola não havia tomado nenhuma atitude.

Abaixo, vemos um recorte da entrevista realizada com a professora em que ela expõe a pressão do sistema educacional para alfabetizar os alunos até o final do ano letivo. Estas questões refletem no seu trabalho em sala e nas suas atitudes em relação aos alunos que não atingem as metas esperadas.

Na realidade em que você atua há obrigatoriedade em alfabetizar as crianças no primeiro ano?

Ah, existe cobrança sim. Existe, é... cada bimestre eles pedem para a gente entregar um mapa de alfabetização, então assim, quando não a evolução eles vem perguntar o porquê. Então assim existe não que todos tenham que estar (alfabetizados), mas as crianças precisam estar evoluindo, não ficar parado sempre. E as crianças que não conseguem evoluir, então nós têm essa ajuda da professora de educação especial, para que a gente vá afundo saber o porquê essas crianças não estão evoluindo né.

(Recorte da entrevista com a professora, 2016)

De acordo com Smolka (2003), em razão das condições precárias de trabalho vivenciadas pelos professores tais como falta de instrução, baixos salários, salas de aulas com número excessivo de alunos, é crescente a tendência em culpabilizar o aluno pelo seu déficit de aprendizagem ou atribuir o seu fracasso a algum problema fisiológico.

A professora da sala tem a prática de acompanhar dupla por dupla na realização das atividades. Ela olha, corrige, ajuda, questiona, oferece pistas, se enfurece e elogia. O mesmo acontece com Allan, mas seu conhecimento real não está no mesmo nível das atividades propostas e, por isso, sua mediação não causa o mesmo efeito quando comparado com os demais alunos. Alguns exemplos de orientação dados pela professora a ele são: *Vamos Allan, todos os seus amigos já estão em atividades diferentes*; *“Você entendeu o que é pra fazer?”*; *“Presta atenção no som dessa letra, a, aaa, qual você acha que é? Tem no seu nome”*; *“A gente escreveu tijolo com essa letra ontem.*

Nas diferentes interações com a professora, Allan apresenta diferentes comportamentos. Em algumas vezes, pensa a respeito da pergunta da professora e tenta responder; no caso de outras, apresenta um comportamento agressivo ou irredutível, cruzando os braços e se recusando a realizar a atividade, independente da forma como ela o aborda, seja com um tom de voz baixo, paciente, amigável ou com um tom de voz mais duro, repreensivo. Quando o aluno não interage com a professora, ela apresenta dois comportamentos: se afasta ou abaixa-se para conversar, dizendo que não aceita aquele comportamento, orientando-o a tentar resolver as lições.

No início da atividade “Os presentes do senhor alfabeto”, a professora solicitou que a turma lembrasse, na sequência alfabética, o que cada letra tinha levado para a festa. Nas imagens, os dois outros grupos participam da atividade, se esforçam para lembrar a história, mostram-se animados e envolvidos, ao contrário deste grupo que não participa. Eles parecem perdidos, olhando os amigos responderem à professora.

Ainda nesta atividade, após a professora informar a palavra que cada dupla deve escrever, os alunos viram-se uns para os outros e começam a discutir e planejar a atividade com exceção a dupla de Allan e Isabelle, visto que eles não se olham, não discutem e não se mostram motivados.

Com o passar do tempo, Laís pede ajuda à auxiliar de sala, o que indica boa estratégia de estudo e Allan, distante, ora brinca com o alfabeto móvel ora com sua garrafa de água. Laís percebe que está conseguindo escrever sua palavra e permanece com a auxiliar ao seu lado até o final.

Quando a pesquisadora se aproxima da carteira de Allan, ele imediatamente para se brincar, fica ereto, olhando pra ela; ao se afastar ele volta a brincar com a garrafa.

Em uma conversa informal com a professora, ela descreve sobre Isabelle, a *Isabelle estava indo muito bem no começo do ano, parece que regrediu, não sei o que aconteceu com ela, ela comete erros em relação a coisas que ela antes não cometia.*

Isabelle não é uma aluna participativa, está sempre quieta, se atrasa nas atividades e, muitas vezes, quando se atrasa ou comete um erro de cópia, ganha a ira de sua professora, que se mostra brava com Laís por fazer errado coisas que antes fazia certo.

Segundo Souza (2006) o erro recebe diferentes interpretações conforme diferentes correntes teóricas e momentos históricos. É geralmente interpretado na sala de aula como algo negativo que deve ser banido do espaço escolar. Mas, para a psicologia histórico-cultural, o erro tem outro caráter, o de aprendizagem. Na sua tese, a autora traz uma citação de Vygotsky que apresenta um dos conceitos por trás do erro.

[...] O próprio conceito de erro da criança deve significar sempre uma falha da educação. O crime do aluno escolar é antes de tudo um crime da escola e a ele só se pode responder com a eliminação dessa falha na organização social da própria escola. (VYGOTSKY apud SOUZA, 2003, p.83).

O erro quando, interpretado como construtivo para o processo de ensino e aprendizagem, ganha espaço em sala de aula. Importante veículo de informação para o professor, ele o ajuda a descobrir como o aluno pensou. Se a interpretação do aluno estiver errada, ele tem condições de orientá-lo. As atitudes da professora indicam que erros cometidos por alunos que já têm determinado conhecimento não são aceitos.

No entanto, o processo de construção da escrita não segue uma linearidade. Isto é,

Na experiência do ler e escrever a criança demonstra idas e vindas, sucessos e insucessos, evoluções e involuções; logo, ao contrário do que muitas vezes se pensa, ocorrem modificações imprevistas,

continuidades e discontinuidades nas tentativas de escrita da criança (COSTA; SILVA, 2012, p.58).

Em um dia a criança pode mostrar domínio na escrita de determinada palavra e, no outro, escrevê-la de uma outra forma influenciado sobre novos conhecimentos e novas experiências.

Para Vygotsky (2007) os equívocos em torno das interpretações sobre a escrita das crianças acontecem porque a escola trata este processo de forma reducionista e ignora as especificidades do funcionamento simbólico.

Regina conhece todas as letras do alfabeto e tem o domínio de algumas palavras. Em alguns dias, sua participação mostra-se mais evidente, em outros nem tanto. Ela é uma aluna que se movimenta muito em sala e, quando sai da carteira por algum motivo, vê a professora muito brava que frequentemente controla seus movimentos. *Volta para a carteira Regina; O que você está fazendo em pé?; Senta direito; Regina, já para o seu lugar; Vira para frente, Para de conversar.* Já teve situações em que a aluna estava “seguindo as regras” e ainda assim foi repreendida pela professora como se ela estivesse recebido um rótulo de *aluna inquieta*. Seu nome é muito pronunciado pela docente, principalmente no que se refere a de controle do corpo.

Afeto, cognição e movimento estão articulados em sala de aula e, conforme Almeida (2012), em muitas ocasiões são ignorados. A escola lida com aspectos para além dos cognitivos, para Wallon (1975), isso significa que os aspectos afetivos e motor permeiam de forma intensa a sala de aula.

Almeida (2012, p. 90) ainda aponta que o movimento é, muitas vezes, interpretado em sala de aula como vilão da aprendizagem e, por isso, há contínua preocupação em excluí-lo. Sinônimo de desatenção, o movimento é geralmente interpretado como indisciplina. “As crianças mais agitadas, exaurem os adultos, sendo a inquietação na sala de aula motivo de irritação”.

Na sala de aula, percebe-se uma contínua preocupação em conter os movimentos das crianças. A professora busca vê-los sempre sentados em suas carteiras e, quando isso não acontece, ela se mostra desconfortável, geralmente irritada. Regina é uma aluna que se movimenta muito em sala e, por isso,

frequentemente chama a atenção da professora que se irrita facilmente com ela. Já ocorreu da aluna estar em silêncio e mesmo assim a professora chamar sua atenção.

O movimento tem a importante capacidade de representar as emoções e, ao tentar excluí-lo ou minimizá-lo, pode-se ameaçar a aprendizagem em sala de aula. Para Almeida (2012) o movimento em Wallon envolve expressões de natureza afetiva. A criança, ao se sentir alegre, desencadeia uma grande excitação motora, entregando-se a movimentos de entusiasmo.

Exige-se cuidado na interpretação dos movimentos, pois a disciplina é também importante na realização das atividades acadêmicas. Contudo, é necessária sensibilidade ao interpretar os estados emocionais.

Felipe constantemente compõe este grupo de forma pouco participativa nas atividades de leitura e escrita, no entanto, gosta de compartilhar com a professora e pesquisadora situações que vivencia fora do contexto escolar, mostrando assim sua boa relação com os adultos. Ele ainda não apresenta uma escrita convencional e tem pouca autonomia para realização das atividades propostas, mas quando solicitado para que resolva algo na lousa, ele se mostra disponível.

Jef é aluno especial, diagnosticado com autismo leve. Com frequência participa das atividades, apresenta-se motivado a aprender e tem o carisma da professora que está sempre o elogiando.

Pedro também é aluno especial. Ele faz acompanhamento com a fonoaudióloga, aspecto fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento. A professora conta que no início do ano era muito difícil compreendê-lo e ver resultado no tratamento que faz com a profissional. Ele conhece algumas letras do alfabeto e recebe acompanhamento diário da auxiliar na realização das atividades.

João ingressou na escola no fim de março. Sua situação é especial, pois este foi seu primeiro contato com o ambiente escolar. Com sete anos, o aluno não havia sido matriculado no Ensino Fundamental. Orientada pela assistência social, sua família realizou a matrícula. Por não ter frequentado a escola anteriormente, os saberes do aluno, na maioria das vezes, não é suficiente para realização das atividades. Ele forma um trio com Pedro e Jef e também recebe acompanhamento

constante da auxiliar. O objetivo da professora e da auxiliar é de que ele se sinta integrado à sala e reconheça as letras do alfabeto.

Como não frequentou nenhuma escola antes, João é colocado junto aos alunos com diagnóstico de deficiência e, com eles, forma um trio cujo acompanhamento é delegado à auxiliar de classe (menos experiente). É preciso considerar que as péssimas condições de trabalho da professora a impedem de atender a todos igualmente. Mas, neste contexto, algumas crianças já vão sendo muito cedo – com seis ou sete anos – marcadas por processos de exclusão como aqueles que não aprendem.

O trecho a seguir revela as características de desempenho que a professora espera de seus alunos.

O que você espera da criança na faixa etária com que você trabalha? Assim, o que eu espero, primeiro que eles sejam felizes, que a gente brinque e que a gente consiga isso. Em segundo, que eles tenham habilidades para conseguir realizar algumas atividades, então eles precisam cortar, eles precisam fazer várias coisas ao mesmo tempo, que antes não era cobrado, uma habilidade em escrita, então eles precisam ter uma agilidade até né, porque conforme o tempo vai passando eles precisam escrever bastante, e que eles consigam ler e escrever. Esse é o meu objetivo principal, e no final do primeiro ano nós temos um grande número de crianças que já vão não alfabetizadas, mas alfabéticos, eles já conseguem escrever, eles conseguem ler né, e depois as professoras seguintes trabalham mais a parte ortográfica.

(Entrevista com a professora, 2016)

A fala da professora apresenta características valorativas, tanto que os alunos que não correspondem às expectativas esperadas são organizados em um grupo distinto.

Segundo Vygotsky (ANO) as expectativas da professora e a maneira como ela e os alunos percebem-se mutuamente estão envolvidos pela dimensão afetiva de modo que a interação professor-aluno está para além dos processos cognitivos. Elas envolvem aspectos subjetivos, culturais e motivacionais.

Todas as habilidades requeridas não são inatas, mas sim construídas em sala de aula, e os alunos que ainda não as dominam não contemplam suas expectativas. Estas expectativas e percepções refletem na dinâmica de organização da sala de aula e afeta as crianças de diferentes formas, produzindo paulatinamente

certos estereótipos do mau aluno como aquele que não corresponde aos objetos do primeiro ano e que não sabe ler e escrever visto que, no caso do bom aluno, ser aquele que se desenvolve conforme o esperado.

Sessão de filmagem.

26/03/2016

A professora esta corrigindo na lousa a palavra que cada um escreveu, finalmente chega à na palavra que Pedro escreveu. Ele esta brincando com seus lápis quando a auxiliar chama sua atenção.

Auxiliar: *Agora é a sua palavra Pedro.*

O aluno imediatamente larga os lápis, se ajeita na cadeira e abre um sorriso.

Professora: *Vamos ver o vaso. Olha, “va-zo”. Ta certo?*

Alguns alunos: *Tááá!!!*

Professora: *Vamos ler? “Va-zo”.*

Pedro: *olha para a professora auxiliar e diz: Não ta certo.*

Professora: *Não ta certo Vi? Por que?*

Pedro: *Não, porque tem que colocar esse. O aluno pega a letra S do seu alfabeto móvel e mostra para a professora.*

Professora: *Pedro, coisa linda da minha vida. Ta errada essa letra Vi?*

Todos os alunos olham para Pedro.

Ele afirma com a cabeça orgulhoso do seu feito.

Professora: *Olha o que o Pedro esta dizendo, que se escreve na verdade com S e não com Z.*

Pedro olha com muita atenção a correção da professora, o aluno esta com um sorriso na face.

Professora: *O Pedro tem toda a razão. É isso mesmo Pedro parabéns.*

Ele confirma com a cabeça, suas bochechas coram, e ele continua sorrido.

Professora: *Então vamos ler primeiro ano? Va-so!!! Com S né Pedro?*

Ele confirma. Olha para seus amigos, com muito orgulho. Depois olha para a professora auxiliar que devolve um sorriso.

Depois a professora pergunta baixinho para a professora auxiliar:

Ele percebeu isso sozinho?

Professora auxiliar: *Sozinho.*

(Diário de Campo, 2016)

O episódio com Pedro revela outra contradição. A professora não espera sua participação na atividade e fica surpresa quando ele percebe a troca de letras durante a correção do exercício. Ela averigua com a auxiliar se o aluno percebeu o erro sozinho, desconfiando do aluno que contradiz suas expectativas.

O elogio, segundo Colombo (2007), é caracterizado como uma dimensão da afetividade com poder de influenciar o processo de aprendizagem. Ao receber o elogio da professora, Pedro, que muito pouco participa das atividades e mostra pouca autonomia na realização das tarefas, visivelmente sente-se alegre. O elogio recebido pela professora chamou sua atenção em um sentido positivo. Ele abre um largo sorriso, mostrando-se satisfeito com sua performance e, mais do que isso, mostra-se satisfeito consigo mesmo por ter sido elogiado pela professora, figura máxima de autoridade em sala de aula.

A Surpresa da professora indica que ela não esperava que um aluno deste grupo resolvesse um problema de natureza ortográfica. Embora sua surpresa abra margem para inferir que ela pouco acredita no progresso desses alunos, seu objetivo é que todos os alunos aprendam e se desenvolvam de forma que todas as práticas por ela executadas têm esta intenção.

Sessão de filmagem.

27/03/2016

Professora: *Um amigo disse que mapa se escreve assim (MAPA). MA-PA.*

Alunos: *Ma-pa.*

Professora: *Ta certo? É isso mesmo?*

Alunos: *Sim!*

Ao mesmo tempo **Luka** grita: *Não!*

Professora: *Quem disse não?*

Os alunos apontam para o Luka.

Olga: *O Luka.*

Professora: *Não Luka? O que que ta errado?*

O aluno senta na cadeira, encolhe o corpo, olha pra baixo, e fica em silêncio.

A sala também fica em silêncio.

Professora: *Luka, o que está errado?*

Luka olha para a lousa, olha para baixo. Permanece em silêncio.

Professora: Já sei o que está errado Luka, a sua falta de educação. Isso que fica errado.

O aluno continua olhando para o chão. O aluno permanece triste e em silêncio, na sua cadeira ao longo da atividade, deixando de participar e expressar seus saberes.

O aluno permanece triste e em silêncio, na sua cadeira ao longo da atividade, deixando de participar e expressar seus saberes.

(Diário de Campo, 2016)

Este recorte contempla um aspecto de como alguns movimentos são interpretados em sala de aula, mas não só, pois traz o modo como as emoções refletem no corpo do aluno e nas suas ações após a reação da professora.

A professora da sala se esforça para conquistar silêncio e disciplina, mas Luka não é seu exemplo de aluno disciplinado, o que já lhe causa desagrado.

Ele é muito participativo e se movimenta muito. Sua carteira de estudos é inapropriada para seu tamanho, bem como para os outros alunos. Esta é uma das razões pelas quais ele sempre realiza as atividades em pé. Frequentemente anda pela sala atrás da professora ou oferecendo ajuda aos amigos, mesmo sem ser requisitado.

Sua participação é intensa nas atividades e mesmo que não domine a escrita de uma palavra, ele usa de seus conhecimentos para interagir. Luka está descobrindo/construindo a linguagem escrita, por isso a euforia. A cada semana ele aprende mais, faz novas relações e se aproxima de uma escrita convencional. Perceber que está aprendendo e conseguir escrever as palavras causa nele sentimentos de alegria. Sua aprendizagem é o que lhe motiva a aprender mais e isso reflete no modo como o aluno se comporta em sala, expandindo sua musculatura.

A professora, frequentemente, chama sua atenção para que ele se controle na carteira, mantenha-se em silêncio e pare de atrapalhar os amigos. Estas atitudes indicam a razão pela qual ela o repreende por um erro relacionado à escrita.

Quando ela descobre que foi Luka quem se pronunciou, pensa que ele estava querendo chamar atenção dos amigos, pois sabe que ele conhece a escrita de “mapa” e, por isso, é ríspida com ele.

É interessante perceber o comportamento do aluno antes, durante, e depois da bronca. Luka estava participando da correção com muito entusiasmo, respondendo as perguntas da professora, organizando sua atividade e ajudando os amigos ao redor. Durante a bronca, seus músculos se contraem, ele se “afunda” na cadeira, fecha o sorriso, olha para o chão e fica em completo silêncio. Após a bronca, ele permanece quieto, pouco se movimenta e deixa de participar da atividade.

Wallon (1971) centraliza a função do movimento no processo de aprendizagem, de forma que a inteligência se apoia no ato motor, permitindo à criança maior autonomia para agir sobre os objetos ao seu redor. Conforme o córtex cerebral vai se desenvolvendo, o movimento vai se descolando da inteligência. Durante a infância, a criança apoia-se fortemente no gesto para compartilhar uma experiência, mas a tendência é que o movimento vá desaparecendo gradualmente de modo que, na fase adulta, a linguagem por si só é suficiente para expressão e comunicação.

A redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico está ligada também à possibilidade de controle voluntário sobre o ato motor. Wallon chama de disciplinas mentais a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações. Essa capacidade está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos. Antes dessa idade, a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco (GALVÃO, 2005, p.75).

Segundo a autora, o pensamento da criança é sustentado pelo movimento, logo, é graças a ele que a criança consegue aprender, levando a compreender por que Luka se movimenta tanto em sala de aula. O aluno constrói seu fluxo de pensamento apoiando-se nos seus movimentos e nas interações com seus pares. Sua dificuldade de permanecer parado mostra que a consolidação das *disciplinas mentais* é um processo lento e gradual, intimamente relacionada aos fatores de origem social como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento.

Almeida (2012) enaltece outra função do movimento: a sua capacidade de representar as emoções.

De acordo com Wallon (1971), os movimentos, como expressões de natureza afetiva, podem gerar emoções e ser resultado delas. Como salientado pelo autor, a alegria, ao se produzir na criança desencadeia uma grande excitação motora; a criança, ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmo, geralmente entrega-se a esse último (ALMEIDA, 2012, p.90).

Esta passagem da autora também explica a situação de Luka. O aluno apresentava-se eufórico com a realização da atividade, especialmente porque, pouco antes desse episódio, a professora havia feito a correção de sua palavra “fotografia”, a qual ele escreveu corretamente, despertando ainda mais sua alegria e entusiasmo. Ao compor corretamente uma palavra, os alunos comemoram, cada um de um jeito, mas, na maioria das vezes, esta comemoração acontece dançando, sorrindo ou gritando yes, ou seja, perpassa pelo corpo e pelo movimento.

A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção interfere, muitas vezes, na relação professor-aluno. O professor pode cometer o engano de interpretar expressões de alegria como indisciplina. Esse erro de leitura o leva a reagir com irritação diante da simples presença de uma criança hipertônica, já que não se encontra preparado para lidar com suas necessidades posturais (ALMEIDA, 2012, p.91).

Assim é explicada a reação da professora e suas atitudes em tentar conter os movimentos dos alunos.

Os processos de exclusão em sala de aula estão presentes em pequenas ações que configuram o cotidiano no 1º ano B. Certamente, os objetivos das práticas pedagógicas não estão voltados à exclusão de alunos, mas sim em garantir que todos sejam alfabetizados com domínio da linguagem escrita. Esta não é uma tentativa simples e para ser alcançada requer, dentre outras coisas, valorização do profissional, formação de qualidade e salas de aula menos numerosas, melhores condições de trabalho, ou seja, características opostas à realidade vivenciada.

No esforço de alfabetizar as crianças até o fim do ano letivo, alguns contratempos aparecem nas escolhas das atividades, na quantidade e na forma como os alunos são dispostos em sala.

A divisão entre aqueles que sabem mais e os que sabem menos aparentemente ocorre para facilitar o trabalho docente. No entanto, esta organização imprime marcas, estereótipos e contradições as quais, paulatinamente, produzem movimentos de exclusão e, assim, impedem que os alunos exerçam seus direitos a aprendizagem.

A afetividade em relação à construção da linguagem escrita encontra-se impregnada nas práticas e decisões pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental. E, como visto, produzem movimentos de aproximação e distanciamento entre alunos e objetos de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados por meio das observações, filmagens das atividades realizadas em sala, elaboração do diário de campo e entrevista com a professora foi possível detectar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula e inferir que as mediações, as propostas pedagógicas, as avaliações e o olhar do outro influencia o modo como o sujeito se constitui como aluno e se relaciona com os conteúdos escolares. Todas estas questões são guiadas por sentimentos e emoções que permeiam o desenvolvimento cognitivo.

Os dois Eixos Temáticos (os processos de apropriação da escrita e os processos de exclusão) apresentados apontam para os aspectos das atividades

que, permeados pela afetividade, direcionam os movimentos dos alunos no processo de construção da escrita.

Eles indicam a existência de aspectos afetivos que constituem a aquisição da linguagem escrita pelos alunos e problematiza a exclusão do lúdico das práticas pedagógicas, as repetições, a potência para a ação ou a falta dela, os modos como os erros e acertos são vivenciados, as motivações e as relações com a escrita.

Observou-se, nos recortes apresentados, que tanto a proximidade com a escrita quanto seu distanciamento estava impregnado de afetividade. Os gestos, as aproximações, as palavras da professora, as atividades propostas e a organização da sala de aula promoviam movimentos em diferentes direções seja de possibilidades seja de dificuldades de aprendizagem.

Os fragmentos dos vídeos retrataram dimensões afetivas que marcaram a qualidade das interações sociais e se mostraram fundamentais para a construção da escrita, mas também evidenciaram dimensões afetivas que desqualificaram as interações entre sujeito e objeto de conhecimento.

Os dados indicaram que os momentos promovidos pela professora para que os alunos expressassem suas opiniões, tirassem suas dúvidas, compartilhassem suas vivências, fossem à lousa resolver os exercícios e, em especial, quando ela os ajudava na conclusão das atividades com pistas, estratégias e indagações colaboraram para o desempenho dos alunos, melhorando suas relações com a construção da escrita.

Os momentos individuais de mediação com os alunos proporcionaram instruções adequadas sobre as tarefas e conduziram os alunos no processo de aprendizagem. Desta forma, juntamente com os estudos de Vygotsky (2007), é possível interpretar que a professora atua na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, já que ela os ajuda a resolver problemas que, sozinho, ele não conseguiria solucionar. O autor destaca que aquilo que o aluno realiza com ajuda é mais indicativo do seu processo de aprendizagem do que aquilo que ele faz sozinho. Sendo assim, só a mediação produz estas possibilidades, possibilitando ao professor atuar no desenvolvimento potencial do aluno para o alcance da produção de uma escrita autônoma e convencional.

Os momentos positivos com a escrita foram marcados pela preocupação da professora em ouvir seus alunos e escolher bons livros para leitura com histórias que trabalharam diferentes aspectos e tocaram os alunos de diferentes formas. Mostraram-se positivos os momentos em que a professora elogiou o desempenho dos alunos durante as atividades coletivas.

Por outro lado, foram registradas outras dimensões afetivas que indicaram distanciamento dos alunos da produção escrita marcadas, em um primeiro aspecto, pela quantidade de exercícios que deixavam os alunos visivelmente cansados e pela repetição das atividades que, na sua maioria, não eram significativas. Consistiam em atividades parecidas que assumiam as mesmas características, os alunos não escreviam o que eles queriam, as propostas estavam em torno de uma escrita distante da produção de pequenos textos, poemas, cordéis e bilhetes e, portanto, não faziam uso funcional da escrita.

A organização das atividades de forma a explorar a decodificação dos símbolos - relacionar grafema e fonema -, revela a concepção de escrita que permeia o trabalho em sala, a de que antes de trabalhar com a produção de pequenos textos os alunos precisam dominar seus signos, portanto, primeiro aprender a escrita de forma conceitual para depois compreender sua funcionalidade. Mas, a escrita de palavras soltas desloca-se do seu sentido funcional. Segundo Vygotsky (2007), a escrita tem a função de comunicar algo, seja para o outro seja para si mesmo, como uma forma de lembrança ou estratégia para a memória. Ao escrever palavras soltas, estas funções perdem suas características.

A rotina da turma era regada com atividades que solicitavam a decodificação de símbolos escritos. Elas decorriam de diferentes livros e materiais trabalhados previamente, ou seja, não eram apresentadas aos alunos sem introdução prévia, o que é muito importante, pois assim eles sabiam do que a atividade tratava. No entanto, todas elas eram muito parecidas no sentido de que demandavam a escrita de palavras soltas. Conseqüentemente, estas atividades não previam oportunidades para o ensino do sistema de escrita em um contexto que incluía as práticas sociais de leitura e escrita, integrando alfabetização e letramento.

As atividades observadas não previam oportunidades para o ensino do sistema de escrita em um contexto que incluía as práticas sociais de leitura e escrita,

integrando alfabetização e letramento, que, nas palavras de Soares (2003), são essenciais para que as crianças possam interagir com o ambiente letrado e perceber as funções da escrita.

Outro aspecto que distanciavam os alunos da produção escrita, revelado nas filmagens, foi a duração das atividades. Quando de longa duração, os alunos mostravam-se sonolentos, desinteressados e inquietos, emoções que influenciavam seus comportamentos, gestos e expressões. Eles abriam a boca de sono, apoiavam a cabeça na carteira, conversavam com os amigos, não respondiam mais às perguntas da professora, mostrando-se completamente desmotivados. Tudo isso era ignorado e o dia continuava com mais atividades.

Mais um ponto a ser destacado é a organização da sala em três grandes grupos, o que dividia os alunos entre os que sabiam mais daqueles que sabiam menos e apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

Os alunos com comportamento fora do esperado, isto é, que levam mais tempo para escrever, para dominar os conteúdos escolares e para mostrar autonomia na realização das tarefas vão sendo deixados para trás. Esta invisibilidade influencia no sentido que cada um atribui ao seu processo de aprendizagem.

Aqueles que não correspondem às expectativas esperadas podem atribuir sentido negativo às suas capacidades. Segundo Vygotsky (2007), as pessoas se enxergam e se constituem pelo do olhar do outro e, quando o outro demonstra que a pessoa não é capaz, ela pode acreditar. A criança, em especial, não tem condições para questionar ou duvidar da leitura que o outro faz dela, o que a torna vulnerável. Ela se apropria destes sentidos (negativos) que a rodeia.

Interpretar-se como incapaz pode ser catastrófico para a aprendizagem e para o desenvolvimento, pois influencia, em longo prazo, a forma como o aluno se constitui. Algumas pessoas levam anos para compreenderem que são capazes de aprender.

O fato de se considerar bom ou ruim pode influenciar o desempenho escolar, na medida em que afeta o grau de esforço, persistência e o nível de ansiedade da pessoa.

Ao aluno considerado como bom ou mau em função do comportamento não é oferecida a possibilidade de obter uma avaliação objetiva e clara quanto a suas aprendizagens em sala de aula. Aos alunos excluídos ao longo do ano letivo resta receber o resultado, ao final do ano, de uma avaliação equivocada quanto ao que se refere aos processos educacionais uma vez que já é amplamente conhecido pelos professores, gestores e os próprios alunos que eles não possuem a chance de serem aprovados. Ressalta-se que os mesmos permanecem ainda que em condições que não podem ser revertidas. (MATTOS, 2011, p.127-128)

Estudos neste setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas escolares com confiança e alta expectativa de sucesso, conseqüentemente, acabam se saindo bem.

Último ponto em destaque, que colaborou para o distanciamento dos alunos dos conteúdos escolares foi o controle excessivo sobre os movimentos dos alunos, buscando contê-los sentados em suas cadeiras e, assim, ignorava seus movimentos, desejos e expressões. Além disso, a preocupação sobre o controle do corpo exclui o lúdico das propostas pedagógicas.

Costa e Silva (2012) questionam o processo de ensino-aprendizagem que exclui o corpo. .

A forma como a criança pensa e se expressa pelo seu corpo não encontra lugar na escola. Desse modo, vê-se repetida institucionalmente a ideologia que separa corpo e mente, enfatizando os aspectos cognitivos distanciados em sua complexidade (COSTA; SILVA, 2012, p.61)

As autoras reportam o problema à falta de debate escolar sobre como o corpo reflete e influencia a dinâmica da sala de aula. Elas alegam que o corpo compreende a subjetividade do sujeito e, assim, está diretamente relacionado à produção da escrita.

O corpo, principalmente nos anos iniciais, revela-se como meio/canal essencial de expressões e impressões de mundo, suporte da brincadeira, do desenho, da narrativa e da escrita incipiente. Ou seja, é o corpo (como dimensão simbólica do sujeito) que brinca, que narra, que desenha e que escreve. É no corpo que as dimensões simbólicas se realizam e os processos criativos organizam-se em sua expressão e representação. Diminuir ou negligenciar essa esfera do desenvolvimento é equivocar-se acerca dos elementos que, de fato, constituem a aquisição de uma escrita (e leitura) efetiva (COSTA; SILVA, 2012, p. 61).

Através do conjunto de dados coletados, percebemos que todas as ações e atitudes da professora tinham como objetivo promover aprendizagem.

As dimensões afetivas que marcam a qualidade das interações sociais se encontram também nas práticas de ensino que contemplam alfabetização e letramento que valorizam o lúdico na sala de aula e que integram os alunos sem espaços para rótulos.

A afetividade está na capacidade humana de ser afetado pelo outro, visto que, segundo Vygotsky (2007) o ser humano é socialmente constituído, o outro assume papel central no processo de desenvolvimento do indivíduo por meio das interações sociais de forma que os significados culturais são paulatinamente internalizados.

O ambiente da sala de aula é espaço predominante de intensas interações sociais. Por assumir a função de ensinar e assim proporcionar aprendizagem funciona como lugar em que os alunos passam a maior parte de suas vidas. Sendo assim, professores e amigos constituem o contexto do sujeito e influenciam intensamente sua formação. Segundo Oliveira (1992), o aluno se apropria dos objetos culturais através das experiências vividas com as pessoas que constituem seu contexto social; o conhecimento transita primeiramente nesta esfera *interpsicológica*, entre as pessoas, depois em uma esfera *intrapsicológica* em que o sujeito internaliza este conhecimento, atribuindo-lhe sentido. As experiências do coletivo tornam-se pessoais em um processo que ocorre através da mediação simbólica e envolve aspectos cognitivos e afetivos.

Os dados da pesquisa permitem inferir que a mediação realizada entre professor, linguagem escrita e alunos é permeada pela afetividade, que confere ao processo de construção da escrita muitos sentidos afetivos.

Foi possível observar que, no conjunto de dados, as decisões pedagógicas possibilitaram diversos sentimentos com relação à escrita, para uns alegria e perseverança e, para outros, frustrações e desmotivações. O único sentimento em comum que afetou positivamente as relações dos alunos com a escrita ocorreu nos momentos em que os alunos perceberam que estavam aprendendo, permitindo inferir que, mais do que qualquer atitude, aprender é o que motiva.

Os dados revelaram que, para todos os alunos, nos momentos de sucesso em que eles concluíam uma atividade, percebiam o som de uma letra, escreviam uma palavra, encontravam respostas para as questões da professora, enfim, nos momentos de aprendizagem e de domínio de conteúdo eram seguidos de um sorriso, de um gesto de comemoração, uma dança, permitindo inferir que a aprendizagem possibilita sentimentos afetivos positivos que os alunos esperam aprender. Os mais desmotivados passam a desconfiar de suas capacidades devido às impossibilidades produzidas no ambiente escolar.

Todos os alunos são capazes de aprender, independente da classe social, da cor da pele, se é aluno especial ou regular. As salas de aula não são homogêneas, as pessoas internalizam e assimilam conhecimento de formas diferentes, elas aprendem e se desenvolvem de acordo com suas experiências, percurso que precisa ser compreendido e respeitado.

Considerada *locus* de aprendizagem, a escola assume papel essencial no desenvolvimento dos sujeitos, mesmo com todos os seus problemas, em maior ou menor escala ela produz conhecimento. Por isso, deve ser sempre priorizada nas decisões de políticas públicas com o objetivo central de qualificar sua função e, então, tornar-se espaço de qualidade, laico e gratuito, como descreve a constituição, em que professores, funcionários e alunos cumpram seus deveres e tenham seus direitos garantidos.

Defender o papel da escola e o fato de que todo ser humano é capaz de aprender são indispensáveis para construção de uma sociedade educada. A busca é melhorar a qualidade da educação e, para isso, o primeiro passo é defender o papel desta instituição.

Em relação às mudanças geradas pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e, em especial, o egresso da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental, os dados apontam que ainda ocorrerão muitas transformações no 1º ano para atender devidamente às necessidades das crianças com seis anos de idade que vão desde questões relacionadas ao mobiliário da escola (que se mostrou inapropriado para os alunos, visto que muitos mostravam-se desconfortáveis em suas carteiras que não correspondiam aos seus tamanhos) até as organizações da rotina e planejamento escolar.

Os momentos para o brincar compreendidos na dissertação como importantes para o desenvolvimento desta faixa etária sofreu drástica redução nesta fase se comparado à educação infantil. A quantidade de atividades marcou a rotina dos alunos e revelou pouca diferença em relação à antiga 1ª série. A pressão para alfabetizar os alunos até o fim do ano letivo direcionou, como visto, muitas decisões pedagógicas tomadas pela professora.

Todos os aspectos mencionados, como vistos, afetaram a relação das crianças com a produção escrita. Tudo isso mostra que a lei nº 11.274/2006, apesar de estar em vigor há sete anos, demanda muitas questões a serem problematizadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. L. Processos de alfabetização e a criança de seis anos no ensino fundamental: desafios contemporâneos. – In: **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas/SP. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012
- ALEXANDROFF, M. C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 18, n. 17, p. 20-41, dez. 2010.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.13, n. 2, p. 239-249, maio/agosto, 1997.
- _____. **A emoção na sala de aula**. 8ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARELARO, L. R. G; JACOMINE A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo , v. 37, n. 1, p. 35-51, Apr. 2011.
- AZZI, R. G. e SILVA, S. H. S. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos: um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino – aprendizagem. In: SISTO, F. F; OLIVEIRA, G. de C. e FINI, L. D. T. (orgs). **Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000**
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHAIKLING, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.
- CHAUÍ, M. H. **Espinosa: uma Filosofia de liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez. 2006.
- COLOMBO, F. A. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividadesde ensino desenvolvidas pelo professor**. 2007. 233 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 55, p. 205-223. 2011.

COSTA M. T. M. S.; SILVA D. N. H. O Corpo Que Escreve: Considerações Conceituais Sobre Aquisição Da Escrita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GARCEZ; DUARTE; EISENBERG. **Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas**. **Educ. Pesquisa**., São Paulo , v. 37, n. 2, p. 249-261, Aug. 2011 .

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo, v. 35, n.2, p.57-63. 1995.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 33, n. 89, p. 35-49, Apr. 2013 .

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. M. et al . Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educ. Pesquisa**., São Paulo , v. 37, n. 1, p. 191-210, Apr. 2011.

LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

LEITE, S. A. S. (org). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

_____ Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Vol. 20, no 2, 355 – 368. 2012.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LEITE, S. A. S. (org). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEMOS. C. G. Prefácio. *In*: KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p. 9-14.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LURIA, A. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, L. V; FACCI, M. G. D; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2012. 193 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. (231p) Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MATTOS, C. L. G. O espaço da exclusão: o limite do corpo na sala de aula. *In* MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, pp. 117-129. 2011.

MENEZES, M. C. B. Implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de aquisição da leitura e escrita: contribuições da teoria de Henri Wallon. *In*: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais** do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1. p. 1670-1683.

Molon, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1, p.56-68.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

_____. Secretaria de Educação Básica. **A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

NOGUEIRA, A. L. H; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo , v. 37, n. 1, p. 175-190, Apr. 2011.

NOGUEIRA, G. M; PERES, E. T. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 29, n. 2, p. 65-89, Junho 2013

PINHEIRO, E. M; KAKEHASHI, T. Y; ANGELO, M.. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 13, n. 5, p. 717-722, Oct. 2005.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 12. ed. São Paulo: Simmus, 1992

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica**: encontros e desencontros. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho. 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SOARES, M. BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p 9-17, jul. 2003.

SOUZA, S. J. E. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky in Solange Jobim E. SOUZA (org). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-30. 1995.

SOUZA, R. A. M. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. 2006. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TAILLE, Y. DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

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

SANTOS, A. A. A; JOLY, M. C. R. A. Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas , v. 1, n. 1, p. 39-44, 1996.

SMOLKA, A. L; GÓES, M. C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000, (233p). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. (291 p.) Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v. 13 n. 2 p. 524-544. 2013

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 2, p. 524-544, ago. 2013.

TASSONI, E. C. M ;LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**. Ano 18 • n. 2 • p. 79-91 • jul.-dez. 2011

TASSONI, E. C. M; LEITE, S. A. S. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**. (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus,. 2011

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 27-44, Apr. 2012 .

VYGOTSKY, L. S; LURIA. L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2^a ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

Vigotski, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1993.

Vigotski, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. In: Vigotski, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1971.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZAVIALOFF, N. Actualité et perspectives de la notion vygotskienne de transformisme. Introduction à L. Vygotski. In : Vygotski, L. S. **Théorie des émotions. Etude historicopsychologique**.Paris: L' Harmattan, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Entrevista com a professora da sala

As questões da entrevista foram influenciadas pelas pesquisas de SILVA e PORTILHO, 2013 e TASSONI, 2000.

08/04/2016

Professora: M

Graduação em Pedagogia, pós em psicopedagogia e pós em letramento.

Atualmente faz pós-graduação em educação especial.

Docente há quanto tempo: Docente há 18 anos

Tempo de atuação na escola: Seis anos lecionando no primeiro ano

1. Qual o motivo da sua opção pelo magistério?

Desde que eu era criança eu brincava de escolinha né, e aquilo foi tomando proporções grandes e eu sempre gostei muito, então não tive outra opção, era isso mesmo.

2. Quais os motivos da sua opção pela docência no 1 ano do Ensino Fundamental?

Já são seis anos que eu consigo pegar o primeiro ano e a primeira vez que eu peguei foi aqui nessa escola, eu nunca tinha pego, já tinha trabalho com o último ano da educação infantil, que eles tem a mesma idade agora né, mas os objetivos são outros. Então a primeira vez que eu peguei foi aqui nessa escola e eu me apaixonei, então já são ai alguns anos que eu continuo com esse pessoal, com essa criançada.

3. Tem algum outro assunto que gostaria de estudar para aprimorar sua prática profissional?

Eu estou fazendo uma nova pós sobre neuro pedagogia/ psicologia, a parte neurológica mesmo, porque a gente tem bastante inclusão vindo né, então essa parte ta interessante, eu to correndo atrás de aprender um pouquinho mais.

4. Na sua realidade, há um momento em que os professores podem refletir sobre suas aulas, seja individualmente ou em grupo?

Nós temos um horário de estudo individual, que nós chamamos de HTPI e temos um horário de HTPC com todo o grupo da escola e nesse horário que nós fazemos a noite nós temos 20 min, em que podemos trocar ideias com a professora da serie, mas nós temos um pouco de tempo pra isso sim.

5. Você teve alguma orientação em relação ao ensino de 9 anos?

Nós tivemos sim, eu lembro que nós tivemos cursos e palestras. Eles foram já faz algum tempinho, mas eles foram interessantes, porque como era muito novo e ninguém acreditava muito nisso por conta da idade das crianças os cursos foram interessantes, não que todo mundo concordasse né, porque nós temos ai, algumas coisas a gente achou bacana e outras nem tanto, mas os cursos eles foram interessantes para começar essa ideia. No começo nem chamava primeiro ano, chamava série inicial.

6. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da criança do primeiro?

Uma das características, ai eu acho que eu sou uma pessoa bem animada, bem ativa e e converso e gosto de brincar e isso faz com que as crianças se aproximem mais, então a gente meio que ensina brincando para ficar um pouco mais gostoso. Porque tem bastante novidades para eles, quando eles vem da ed. infantil para o primeiro ano eles têm mais horários comigo, menos brincadeira e mais aula, então isso precisa ser um pouquinho mais gostoso.

7. O que você espera da criança na faixa etária com que você trabalha?

Sim, metade da turma entra com cinco. Assim, o que eu espero, primeiro que eles sejam felizes, que a gente brinque e que a gente consiga isso. Em segundo, que eles tenham habilidades para conseguir realizar algumas atividades, então eles precisam cortar, eles precisam fazer várias coisas ao mesmo tempo, que antes não era cobrado, uma habilidade em escrita, então eles precisam ter uma agilidade até né, porque conforme o tempo vai passando eles precisam escrever bastante, e que eles consigam ler e escrever. Esse é o meu objetivo principal, e no final do primeiro ano nós temos um grande número de crianças que já vão, não alfabetizadas, mas alfabéticos, eles já conseguem escrever, eles conseguem ler né, e depois as professoras seguintes trabalham mais a parte ortográfica.

8. Na realidade em que você atua há obrigatoriedade em alfabetizar as crianças no primeiro ano?

Ah, existe cobrança sim. Existe, é... cada bimestre eles pedem para a gente entregar um mapa de alfabetização, então assim, quando não a evolução eles vem perguntar o porque. Então assim existe, não que todos tenham que estar, mas as crianças precisam estar evoluindo, não ficar parado sempre. E as crianças que não conseguem evoluir então nós temos essa ajuda da professora de educação

especial, para que a gente vá afundo saber o porque essas crianças não estão evoluindo né.

9. Em sua opinião, quando a criança frequenta a Educação Infantil o que pode mudar na aprendizagem dela no primeiro ano?

Pode mudar tudo (rs). Porque, lá a edu. Infantil é o primeiro ambiente escolar né, para ter uma postura de estudante, para eles seguirem regras, para eles saberem que dentro da escola nós temos horário para tudo né, esse é o início e depois as habilidades manuais, dobrar, recortar, torcer, pular, puxar, então tudo isso é lá na edu. Infantil. Eu recebi um aluno agora no primeiro ano, que ele nunca veio a escola, a primeira vez. Então eu tô tendo que trabalhar com ele como se fosse o jardim1, ele não consegue fazer o traçado das letras e dos números. Então, as crianças que frequentam a edu. Infantil elas não tem esse tipo de problema.

10. Como você trabalha com os conhecimentos que a criança já possui?

Eu procuro sempre questionar as crianças, e todas as atividades que eu trabalho das habilidades que eles têm, eu procuro ouvir e pegar ideias do que eles colocam para mim, do que eles falam, para que a gente siga naquele conteúdo. Com as leituras, sempre eles têm muito o que falar, eles questionam eles perguntam, então assim, tudo o que eles trazem eu procuro fazer acontecer dentro da sala né.

11. Você escolhe as atividades de ensino ou elas já estão planejadas?

Eu tenho autonomia de escolher todas as atividades.

12. Você realiza o registro do cotidiano da sala de aula?

Sim, eu tenho todo um planejamento anual para seguir, depois eu faço uma rotina semanal com as atividades, e depois já vou também trabalhando as atividades com determinadas crianças de maneiras diferentes e depois tudo o que vai acontecendo que é de diferente das crianças eu tenho o nome de cada uma e vou fazendo as marcações sim.

13. Para você, como deve ser a organização da sala de aula para atender às necessidades das crianças no primeiro ano?

Eu acho que ela deve ser uma sala ampla, a minha sala não é pequena, mas como eu tenho muitas crianças, dependendo, quando eu coloco as crianças em individuais elas já não cabem, a prof. não consegue passar entre as carteiras, quando fazemos duplas fica um pouco melhor e os grupos agora que eu tô trabalhando, então eu gosto de fazer modificações, então não são todas as modificações que ficam bacana no ambiente. Eu tenho bastante livros, brinquedos, tenho revistas e gibis, então isso

faz com que as crianças fiquem animadas, porque como é um sala bem heterogênea algumas crianças terminam as lições muito mais cedo que outras, então nós temos a possibilidade de fazer coisas diferentes. E o que é difícil também é ventilador, ele não da conta de arejar o quanto a gente gostaria dentro da sala de aula, a nossa cortina também não é muito bacana, da reflexo na lousa, então são algumas coisas que poderiam melhorar sim.

14. Qual o maior desafio que você encontra no seu dia-a-dia na escola?

Eu acho que uma das coisas mais difíceis que eu enfrento aqui é fazer com que as famílias percebam a importância do estudar, da escola, de ter hábitos escolares, não só aqui, mas em casa do momento de estudar, da importância da lição de casa, que ela seja feita em um ambiente mais tranquilo em casa, e que a família ajude o seu filho, que eles precisam de auxílio e estímulo também, eu acho que a maior dificuldade é você trazer pra junto a comunidade, as famílias.

15. Se você pudesse participar ativamente da elaboração de uma proposta pedagógica para o primeiro ano ou pudesse alterá-la, quais seriam suas modificações?

O que eu acho assim, eles deveriam por exemplo nos cobrar projetos, mas não direcionar e dizer qual seria, então an, por exemplo, alguns projetos no ano eu consigo fazer o que eu gosto, o que eu me sinto bem, o que eu acho que as crianças vão gostar, mas a maioria já é fechado ou vindo do programa que nós usamos, o ler e escrever ou vem lá da secretaria, que todo mundo precisa trabalhar junto. Então assim, se eu pudesse ter essa liberdade de fazer os projetos que eu gosto, que eu acho que vai ser bacana para a criançada seria melhor.

16. Que aspectos você considera importantes e que merecem a sua atenção no processo de alfabetização dos seus alunos?

Eu acho importante que eles se desenvolvam, então assim que aja um progresso, as crianças que não progridem são aqueles que me chamam um pouco mais de atenção, porque assim eles estão em uma idade para se desenvolver, a criança que fica estagnada é aquela que precisa de mais atenção. Então a importância é perceber, observar cada criança para ver como que esta sendo essa evolução dela

17. Qual a importância da mediação feito pelo professor para esse processo?

A mediação do professor é fundamental, as crianças elas estão ali para aprender, se ja tivessem vindo sabendo não teria essa troca, então nós trocamos conhecimentos

e ai eles vão tirando as dúvidas e vão aprendendo, as vezes com o auxílio do amigo, do professor, trocando ideias né.

18. Que papel tem, para você, a afetividade no processo de alfabetização?

Eu acho que a afetividade ela é fundamental. Nós precisamos viver em um ambiente de respeito um com o outro, mas também de harmonia né, de saber que um gosta do outro. Que nós podemos fazer perguntas, que nós podemos tirar dúvidas, ninguém com medo, ninguém receoso, todo mundo feliz. Para que aprenda.

19. Como a afetividade se manifesta nas atividades que envolvem a escrita?

Eu acho que todo momento de aprendizado é uma troca, e essa troca ela tem que ser afetiva, então assim, as crianças elas questionam, e a maneira que o professor faz essa troca é um momento de afetividade, ele tá pedindo sua ajuda e você precisa ajudar. Então eu acho que é isso, é no momento da troca mesmo. A criança questiona e você ensina. Você está chamando a atenção para que eles olhem para você, você está mostrando que se importa com aquela criança, com o seu aprendizado com a família, não só ali com o ler e o escrever, mas com tudo na vida dela.

20. O que você faz, que considera importante para que seus alunos construam uma boa relação com a escrita?

O que eu faço é tentar fazer atividades diferenciadas. Não ficar, assim, por exemplo, aquela professora que todo dia dá a cruzadinha, então a criança daí ela se esgota daquilo e perde totalmente o interesse. Então, assim, fazer atividades diferentes. Usar diferentes estratégias, uma vez você pede a ideia dela, outra vez você dá a ideia, grupo, duplas, trocar ideias, sair do ambiente da sala de aula, tentar fazer coisas diferentes para que a criança não perca o interesse.

APÊNDICE 2- Texto do livro "O aniversário do senhor alfabeto"

O aniversário do Seu Alfabeto Todas as letras receberam um convite muito importante: Dia 18 de fevereiro será o aniversário do Seu Alfabeto. Você é nosso convidado especial! A recepção será no Clube Social do Alfabetolândia, a partir das 20 horas.

As letras ficaram em polvorosa. Aniversário do Seu Alfabeto?! Cada um trato de providenciar um presente especial que lembrasse a sua letra.

No grande dia, no grande salão de bailes do Clube da Alfabetolândia, as letras iam chegando, Umas, iam sozinhas, outras, em grupo. Todas vestidas com muita elegância e levando seu presente. A mulher de Seu Alfabeto, estava na porta recepcionando os convidados e havia contratado como seguranças as letras W, K e Y, para impedir a entrada de qualquer penetra e evitar tumultos.

Chegaram primeiramente, a letra A, com um pacote cheio de alegria, e a letra D, com um diamante que reluzia tanto quanto o Sol. O C cevou uma camisa.

O F chegou com uma fotografia de quando Seu Alfabeto estava na pré-escola (encontrado nos arquivos da biblioteca pública), o E, uma estrela da constelação de Dona Via-Lactea, o X, um xarope especial das florestas equatoriais para ele combater a gripe e assim ter uma ditosa velhice.

Todas as letras que chegavam iam cumprimentar o Seu Alfabeto e dar-lhe seu presente. Ele estava tão feliz que parecia uma criança. Chegou o H com uma harpa, o L, com um livro de piadas.

O P deu uma Pipa, para que Seu Alfabeto não esquecesse que um dia fora criança; o B levou um boné vermelho.

O Q ofereceu um Quero-quero, que foi solto imediatamente pelo Seu Alfabeto, após explicar que libertar uma ave tão beça deixaria seu coração cheio de felicidade.

O G levou um gato siamês, que logo pulou no colo de Seu Alfabeto e ronronava satisfeito. O I presenteou o aniversariante com uma muda de ipê-amarelo.

O M deu uma mapa de Alfabetolândia feito à mão, o N, navio em miniatura para pôr na estante.

O J ofereceu um jaleco para os dia de frio.

O T, um telescópio.

O O levou uma orquestra para animar a festa, o U, um ursinho de pelúcia.

O Z levou um zéfiro numa caixa de mármore para os dias quentes demais. O V deu uma violeta num vaso de bronze.

Os irmãos SS e os irmãos RR chegaram quando a festa estava no auge. os gêmeos SS levaram um par de sapatos de couro (artificial, bem entendido) e or irmão RR, um relógio de ouro.

Na hora de entregar os presentes, nem os SS nem os RR queriam dizer que era dos dois. Cada um dizia que o presente era somente seu. Começaram a discutir e partiram para o tapa.

Que feio! A esposa de Seu Alfabeto, irada, mandou chamar a Dona Delegada Separação em Sílabas, que os levou presos, colocando-os em sílabas-celas separadas.

Tanto só gêmeos SS quanto os RR não podem ficar na mesma sílaba-cela, senão acabam brigando. Depois desse lamentável episódio, cantaram parabéns deram abraços e beijos e foi cortado o bolo com velinhas.

O M, muito apressado, correu para cumprimentar Seu Alfabeto, mas escorregou caindo com o rosto em cima do bolo.

Foi uma risada geral. Somente o P e o B não riram e correram para limpar-lhe o rosto.

O M, envergonhado, rompeu laços com as outras letras e disse que, a partir daquela festa, só andaria na frente do P e do B para protegê-los, porque eles eram amigos verdadeiros.

Seu Alfabeto pediu calma a todos. Começou a distribuir pedaços de bolo e mandou um prato cheio de guloseimas para os gêmeos brigões. Depois pediu que a orquestra continuasse tocando, porque o baile só ia terminar quando o dia amanhecesse.

APÊNDICE 3- Questionário aplicado aos pais dos alunos do 1º ano b do ensino fundamental.

IDADE DO SEU FILHO(a):
SEXO DA CRIANÇA: masculino() feminino()
QUANTIDADE DE IRMÃOS:
ESTADO CIVIL: solteiro () casado () divorciado ()
IDADE DA MÃE:
IDADE DO PAI:
A MÃE TRABALHA? SIM () NÃO ()
O PAI TRABALHA? SIM () NÃO ()
NÍVEL DE ESCOLARIDADE: Ensino fundamental Completo() Ensino fundamental Incompleto() Ensino Médio Completo() Ensino Médio Incompleto() Superior completo() Superior incompleto()
RENDA MENSAL: Até 1 salário mínimo() 2-4 salários mínimos() 5-7 salários mínimos() 8-10 salários mínimos() Mais de 10 salários mínimos()
MORADIA: cedida() alugada() própria()