

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA: A AFETIVIDADE NAS
ATIVIDADES DE ENSINO DESENVOLVIDAS
PELO PROFESSOR**

Autora: FABIANA AURORA COLOMBO

Orientador: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

Dissertação apresentada para obtenção do grau de **Mestre em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Profa. Dra. Priscila Larocca

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Colombo, Fabiana Aurora.
C717a Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas
pelo professor / Fabiana Aurora Colombo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Sergio Antonio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Afetividade. 2. Alfabetização. 3. Mediação. 4. Atividades escolares.
5. Ensino fundamental. I. Leite, Sergio Antonio da Silva. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-001/BFE

Título em inglês: Writing acquisition : the affectivity in the teaching activities developed by the teacher.

Keywords: Affectivity; Literacy; Mediation; School activities; Elementary school.

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite (Orientador)

Profa. Dra. Priscila Larocca

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Data da defesa: 2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : facolombo1@yahoo.com.br

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos meus pais,
Fausto Augusto Colombo e Ana Maria de Oliveira Colombo,
grandes incentivadores dos meus estudos.*

*Dedico também a minha irmã,
Flávia Augusta Colombo, minha companheira
e amiga de sempre e pra tudo.*

*Dedico ao Tiago, portador de amor
e carinho dispensados a mim de forma tão
generosa e compreensiva .*

*E finalmente, dedico a todos os meus professores,
que durante minha vida escolar proporcionaram
o necessário para o sucesso de minha aprendizagem .*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador de tudo e de todos, por mais esta oportunidade. Por prover o necessário para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, pela força, incentivo e apoio durante a realização deste trabalho.

À minha irmã, por tão preciosa amizade e compreensão. Pelo socorro e auxílio em todos os momentos que precisei.

Ao Tiago, pelo amor, pela companhia e coragem, pelos conselhos e cuidados. Obrigada por toda a aprendizagem durante esses anos de convivência... agora, já são vinte!

A todos os meus professores da minha vida escolar, na qual cada um tem sua contribuição para a realização deste.

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pela orientação tão segura no caminho da investigação, mostrando-se sempre tão solícito. Obrigada pelas marcas deixadas em mim de um professor inesquecível.

À Profa. Dra. Ana Luiza Bustamente Smolka, pelas valorosas contribuições que instigaram avanços deste trabalho.

À Profa. Dra. Soely A. Jorge Polydoro, por contribuições precisas para o melhor desenvolvimento do texto e, por através desta banca, oficializar os laços já existentes entre nós.

À Profa. Dra. Priscila Larocca, pela disponibilidade de leitura e análise do texto que trouxeram caras contribuições.

À Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli, pela solicitude para a leitura deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas e ao LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela gentileza em emprestar os equipamentos necessários para esta pesquisa.

Ao Grupo do Afeto, com nossos encontros e partilhas plantamos sementes, colhemos frutos, cativamos em nós a amizade e demos nosso recado. Vocês estão presentes neste trabalho.

À Daniela Cavani Falcin Guimarães, pela convivência e amizade preciosas, aprendemos muito juntas, sua contribuição neste trabalho foi imprescindível.

Às amigas do GPPL – FE/UNICAMP, Profa. Dra. Luci Banks Leite, Lavínia, Ana Gabriela, Joana, pelo companheirismo e partilha tão confortantes.

Aos amigos Daniela Dias dos Anjos, Eduardo Antônio Jordão, Raquel Souza Magro e Thaís Otani Cipolini por continuarem ao meu lado nessa caminhada, sendo amigos muito queridos.

Às amigas Aline Ferreira Alves Barcaro, Rubia Barroso Fonte Boa e Márcia Rigoldi Simões, vocês fizeram muita falta.

À escola onde esta pesquisa foi realizada, pela oportunidade de aprender com vocês, Vilma, Amália e todas as crianças, que fomentaram minha paixão pela escola, pela alfabetização.

Aos funcionários da Faculdade de Educação e da Biblioteca, aos quais certamente posso chamar de amigos, que além dos serviços prestados, possibilitaram pela convivência de cada dia, tornar minha estadia na faculdade bem mais agradável.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio cedido para a realização desta pesquisa.

*“O professor autoritário, o professor licencioso,
o professor competente, sério, o professor
incompetente, irresponsável, o professor amoroso
da vida e das gentes, o professor mal-amado,
sempre com raiva do mundo e das pessoas,
frio, burocrático, racionalista, nenhum deles
passa pelos alunos sem deixar sua marca”.*

Paulo Freire

RESUMO

Baseando-se nas idéias de Wallon e Vygotsky, pressupõe-se que afetividade e inteligência, inter-relacionadas, tornam-se fatores determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, atuando na aprendizagem, favorecendo a relação sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares). Sob esta perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas decisões do professor quanto às suas atividades de ensino, no cotidiano da sala de aula, durante o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Busca analisar os aspectos afetivos presentes nas atividades de ensino da escrita e suas contribuições para a construção do conhecimento. Para tanto, foram utilizados procedimentos de observação das atividades em sala de aula e de entrevistas com os alunos e os professores participantes, cujos dados foram registrados através de fitas de áudio, de vídeo e pelo diário de campo. Na seqüência, os dados foram selecionados e transcritos e, em seguida, utilizando-se o procedimento de *autoscopia*, os alunos foram entrevistados. Posteriormente, a partir dos dados provenientes das observações vídeo-gravadas, das sessões de autoscopia e dos registros em diário de campo foram construídos núcleos temáticos, de forma a identificar as dimensões afetivas presentes nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Os núcleos temáticos demonstram que as dimensões afetivas referem-se aos materiais culturais utilizados, à presença da professora, ao fazer coletivo, às formas de ensinar da professora e à diversidade das atividades de ensino em sala de aula.

Palavras-chave: afetividade – alfabetização – mediação – atividades escolares – Ensino Fundamental

ABSTRACT

Based on the ideas of Wallon and Vygotsky, it is possible to estimate that affectivity and intelligence, interrelated, become determinate factors for the individual development, acting in the learning process, favoring the interaction between subject (student) and object (school subjects). Under this perspective, the present research has as objective to describe and analyze the affective dimensions identified in the decisions of the teacher about the teaching activities, on the daily life of the classroom, during the process of literacy acquisition by the children. This research aims to analyze the affective aspects present in the literacy teaching activities and their contributions for the construction of the knowledge. During the research, observations of the teaching activities in the classroom and interviews with the teacher and students were done, whose data were registered in audio and video cassettes and in the field diary. After that, the data were selected and transcribed and, then, using the autoscopy procedure, the students were interviewed. Later, since the data proceeding from the video-recorded comments, of the sessions of autoscopy and the registers in the field diary, thematic nuclei were constructed, in order to identify the affective dimensions present in the teaching activities developed by the teacher. The thematic nuclei demonstrate that the affective dimensions refer to cultural materials used, to the presence of the teacher, to the collective making, to the ways of teaching and to the diversity of the teaching activities in classroom.

Key-words: affectivity – literacy – mediation – school activities – Elementary School

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Da Afetividade	7
3. Da Escrita	26
3.1. A Mediação.....	33
3.2. As Decisões Pedagógicas.....	41
4. Método	52
4.1. A Escola e os Sujeitos.....	53
4.2. Procedimento de Coleta de Dados.....	58
4.2.1. A Autoscopia.....	59
4.2.2. A Entrevista com a Professora.....	66
4.2.3. O Diário de Campo.....	67
5. Procedimento de Análise e Descrição dos Dados	68
5.1. Transcrição dos Dados Coletados.....	68
5.2. Construção dos Núcleos Temáticos.....	69
5.3. Descrição dos Núcleos Temáticos.....	73
5.3.1. Materiais Culturais.....	74
5.3.2. Presença Constante da Professora.....	84
5.3.2.1. Elogio.....	84
5.3.2.2. Incentivo.....	86
5.3.2.3 Apoio.....	88
5.3.2.4. Aproximação.....	90
5.3.3. O Fazer Coletivo.....	95
5.3.4. O Ensinar da Professora.....	97

5.3.4.1. Instrução.....	98
5.3.4.2. Correção.....	102
5.3.4.3. <i>Feed-back</i>	104
5.3.5. Diversidade.....	107
5.3.5.1. Condições Físicas.....	107
5.3.5.2. Tipos de Atividades e Textos.....	112
5.3.5.3. Materiais Escolares.....	116
6. Considerações Finais.....	121
7. Referências Bibliográficas.....	131

Anexos

Anexo 1.....	135
Anexo 2.....	139
Anexo 3.....	182
Anexo 4.....	212

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1

Sessões de vídeo-gravação realizadas: data, tipo e duração..... 62

Quadro 2

Agenda das atividades vídeo-gravadas e as sessões de autoscopia..... 65

1. Introdução

Percebe-se, em recentes pesquisas da área da Psicologia Educacional, um novo enfoque sobre o ser humano, o qual passa a ser entendido como um todo, através de uma visão mais integrada, envolvendo aspectos afetivos e cognitivos que, inter-relacionados, tornam-se fundamentais para a construção do conhecimento.

Essa busca por uma visão integradora do ser humano deve-se à percepção de que o que estava, até então, posto pela visão da Psicologia tradicional, com uma concepção dualista do homem, cindido entre razão e emoção, tem trazido para as práticas sociais, em especial as educacionais, sérias conseqüências.

Segundo Rego (2001),

“As várias correntes elaboradas tratavam de forma dicotomizada as complexas relações entre indivíduo e sociedade, herdado e adquirido, universal e particular, mente e corpo, biológico e cultural, espírito e matéria, sujeito e objeto e, como decorrência, tratavam de forma polarizada e contraposta à relação entre intelecto e afeto” (p. 122-123).

A inversão deste quadro relaciona-se, principalmente, com o advento de teorias na perspectiva histórico-cultural, com forte marca na determinação social, que buscam entender o desenvolvimento do ser humano a partir de sua

gênese, ou seja, a partir dos seus primeiros dias de vida, compreendendo todas as suas dimensões.

A partir desta base teórico-metodológica – a perspectiva histórico-cultural – realizaram-se diversas pesquisas com enfoque na análise de dimensões afetivas presentes no cotidiano escolar e suas contribuições. Dentre elas Falcin (2003), Tagliaferro (2003), Colombo (2002), Grotta, (2000), Tassoni, (2000), as quais têm demonstrado resultados que sugerem afetividade e inteligência como funções inter-relacionadas e determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, atuando na aprendizagem, favorecendo a relação sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares).

Esses trabalhos encontram-se inseridos no contexto de um grupo de alunas de graduação e pós-graduação que, desde 2000, tem realizado encontros para a discussão de textos e teorias da referida temática, coordenados pelo professor orientador desta pesquisa, e que configurou-se como um sub-grupo de pesquisa preocupado em compreender as diversas facetas das práticas pedagógicas em sala de aula. Com o passar do tempo, identificaram-se como Grupo do Afeto, já que suas inquietações e questionamentos concentraram-se nas dimensões afetivas e suas contribuições para o contexto de sala de aula.

Após o aprofundamento nas leituras de Vygotsky e Wallon, de encontros periódicos para a discussão de estudos acerca do tema, e com os primeiros resultados das pesquisas realizadas sendo apresentados, o grupo reuniu todas as suas produções em um livro denominado “Afetividade e Práticas Pedagógicas”, publicado em 2006, pela Editora Casa do Psicólogo. O

livro conta com artigos referentes às pesquisas as quais investigam os possíveis efeitos das dimensões afetivas nos diversos níveis de ensino – a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Superior, em diversas áreas – leitura, escrita, e demais conteúdos escolares, contemplando os meios de manifestações da afetividade em sala de aula.

O narrar do histórico do grupo faz-se necessário para fins de contextualização da presente pesquisa, das decisões temáticas, teóricas e metodológicas assumidas, as quais caminham no sentido de investigar as dimensões afetivas presentes nas atividades de ensino da escrita e sua contribuição para o processo de aprendizagem.

Outros autores também têm apontado, de acordo com suas pesquisas, que as teorias de Wallon e de Vygotsky defendem a reciprocidade e inter-relação entre afetividade e inteligência. (Almeida, 1999; Galvão, 1995; Oliveira, 1992). Tal fenômeno explica-se quando se compreende que ambas funções, inteligência e afetividade, dependem da ação do meio social (interpessoal e cultural), sendo determinadas pelas interações entre os sujeitos, o que atribui aos aspectos culturais um sentido também afetivo (Almeida, 1999), e propicia ao homem ser compreendido nas suas duas dimensões, simultaneamente, afetiva e intelectual (Oliveira, 1992).

Wallon atribui às emoções a origem da consciência. Através do contato do sujeito com o meio social, a consciência possibilita diversas ações do pensamento, indispensáveis para o conhecimento das coisas e de si mesmo.

Segundo o autor,

“as emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através de jogos e atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência social do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo” (Wallon, apud Nadel-Brulfert e Werebe, 1986, p. 27).

Esta afirmação possibilita o reconhecimento da presença das dimensões afetivas na relação entre o sujeito e o outro; no caso desta pesquisa, entre o aluno e o professor.

Ampliando o olhar para a presença das dimensões afetivas no cotidiano escolar, Leite e Tassoni (2002) defendem que é possível supor que a afetividade e suas dimensões sejam detectadas em outras dimensões do trabalho pedagógico, que não apenas na relação face à face. Na presente pesquisa, supõe-se que a afetividade manifeste-se desde o trabalho prévio do professor, ainda fora da sala de aula, quando o mesmo planeja suas estratégias, decide sobre suas atividades de ensino, tomando decisões com implicações marcadamente afetivas, visando possibilitar a aprendizagem do aluno. Para os autores citados,

“(...) a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações ‘tête-à-tête’, entre professor e aluno. Entende-se que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno” (Leite e Tassoni, 2002).

Nesta perspectiva, tendo em vista o papel fundamental da afetividade e da mediação do professor no processo de aquisição da escrita, esta pesquisa tem por objetivo **descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas no cotidiano de salas de aula em que ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, direcionando o olhar para as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor**. Pretende-se focar os aspectos afetivos que envolvem tais dimensões, bem como identificar suas contribuições para a natureza das relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo), na realidade da sala de aula.

Foi possível perceber, a partir das pesquisas realizadas no grupo de pesquisa ao qual a pesquisadora pertence, que a qualidade das relações entre sujeito e objeto são determinantes para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Neste sentido, considera-se relevante a proposta desta pesquisa, uma vez que seus resultados poderão suscitar nos educadores a reflexão sobre suas práticas, incluindo a afetividade no planejamento das atividades realizadas, possibilitando a tomada de decisões visando ao aprimoramento de suas relações com seus alunos e, conseqüentemente, proporcionando-lhes condições para melhor se desenvolverem.

Foram observadas e gravadas atividades de ensino envolvendo a produção escrita, em uma sala de aula da primeira série do Ensino Fundamental, desenvolvidas pelo professor e que caracterizam a dinâmica da relação professor-aluno. As referidas atividades estão relacionadas no Anexo 1, acompanhadas de uma síntese de sua realização. Posteriormente, alunos participantes das atividades foram entrevistados de acordo com o procedimento da *autoscopia*, ou seja, após assistirem às atividades gravadas, os alunos foram entrevistados sobre as atividades de ensino que envolveram a escrita, sendo estimulados a comentarem sobre os aspectos afetivos das situações observadas. Como complemento para os dados da pesquisa, foi realizada uma entrevista com a professora responsável pela sala, visando à obtenção de informações relevantes para o objetivo da pesquisa. Nessa entrevista, a professora falou sobre sua prática pedagógica, fazendo comentários sobre as atividades observadas. Em seguida, os dados foram transcritos e organizados em núcleos temáticos, de acordo com sua natureza. Além disso, durante todo o procedimento de coleta de dados, foi utilizado o diário de campo pela pesquisadora, possibilitando anotações importantes para o processo de coleta e análise dos dados.

No capítulo seguinte, situam-se os pressupostos teóricos referentes à afetividade. No terceiro capítulo, estão os pressupostos teóricos referentes à escrita e ao seu ensino. Na seqüência, segue o capítulo com a descrição do método adotado para a pesquisa e, em seguida, apresentam-se os procedimentos para a análise e descrição dos dados. E, finalmente, segue o capítulo com as considerações finais.

2. Da Afetividade

Pesquisas, como as citadas no capítulo de introdução, têm abordado o tema da afetividade devido ao reconhecimento de sua crescente importância enquanto fator determinante do processo de desenvolvimento humano, bem como uma condição imprescindível no relacionamento aluno – objeto – professor, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva histórico-cultural, de modo particular, tem inspirado estudos consideravelmente relevantes acerca do referido tema, defendendo uma concepção de homem como um ser integrado, constituído de e por processos cognitivos e afetivos, fatores determinantes da construção do conhecimento. Sendo assim, esta pesquisa busca, na perspectiva histórico-cultural, seus subsídios teóricos e metodológicos.

A afetividade, de acordo com Wallon (1968), envolve várias manifestações, abrangendo os sentimentos (ordem psicológica) e as emoções (ordem biológica). Dessa forma, faz-se necessária a distinção dos termos emoção e afetividade, uma vez que, freqüentemente, são usados como sinônimos. O primeiro – a emoção – refere-se a manifestações afetivas de estados subjetivos, agregados a componentes orgânicos, como os sentimentos e os desejos. Para o autor,

“As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e

situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, freqüente na criança. (...) Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real". (Wallon, 1968, p. 140).

Já o segundo – a afetividade – tem, de acordo com o autor, uma concepção mais ampla que envolve uma gama maior de manifestações, englobando as dimensões psicológica e biológica, ou seja, os sentimentos e as próprias emoções. Mahoney e Almeida (2003) explicitam:

“O afetivo tem origem nas sensibilidades internas de *interocepção* e de *propriocepção*. Essas sensações são responsáveis pela atividade generalizada do organismo que, junto com a resposta do outro (sensibilidade de *exterocepção*, isto é, sensibilidade ao que vem do exterior), vai se transformando em sinalizações afetivas cada vez mais específicas de medo, alegria, tranqüilidade, raiva etc”. (p. 14).

Neste sentido, decorre da teoria de Wallon (1978) que as emoções permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo em que, sendo visíveis através de vestígios expressos publicamente, constituem-se no primeiro meio de interação com o outro. Sendo assim, a emoção torna-se o primeiro e mais intenso vínculo entre os indivíduos, tendo como forma de expressão, o olhar, o gesto, a mímica. Para o autor,

“Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. (...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão” (Wallon, 1978, p. 201).

Além disso, não se deve limitar o conceito de interação social às relações interpessoais, envolvidas apenas no contato direto entre as pessoas. Estão também incluídas as relações com as produções culturais historicamente desenvolvidas sem a presença do mediador humano. Neste caso, durante essas relações, o outro pode encontrar-se presente mediando a linguagem escrita, pelas representações e demais manifestações culturais (Galvão, 2003).

Em sua teoria psicogenética, Wallon busca compreender o psiquismo humano e, para tanto, volta sua atenção para a criança, pois, através dela, é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos, das funções intelectuais. Para Wallon (1971), as emoções são reações organizadas que se exercem sob o comando do sistema nervoso central, bem como são o ponto de partida do desenvolvimento, mostrando que, desde o início, as primeiras reações da criança, no desenvolvimento infantil, são de natureza afetiva. Para se compreender a psicogênese do ser humano, é fundamental ressaltar que as funções intelectuais adquirem importância conforme amplia-se o processo de interação com o meio, pois as relações que a criança apresenta desde o início são relações sociais. Para o autor, quando do nascimento, a criança não possui

“meios de ação sobre as coisas circundantes, razão por que a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio de pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu *entourage*” (Wallon, 1971, p. 262).

Nessas circunstâncias, a afetividade tem papel de comunicação nos primeiros meses de vida, possibilitando contatos da criança com o mundo, tornando possível o acesso ao mundo simbólico, dando origem à atividade cognitiva e possibilitando seu avanço, “(...) pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos” (Tassoni, 2000, p.11).

Para Wallon (1971), a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. O autor relaciona a psicogênese e a história do indivíduo, demonstrando, assim, a estreita relação entre as interações humanas e a constituição da pessoa, propondo um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu projeto teórico como uma elaboração da psicogênese da pessoa completa.

Segundo Wallon (1968), o indivíduo é constituído pela interação de quatro grandes níveis funcionais: a afetividade, a inteligência¹, o ato motor e a pessoa. São estes quatro níveis inter-relacionados que, ao se desenvolverem, dão origem ao ser humano completo. Sobre a afetividade, Wallon explica que

“As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reacções íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico”. (Wallon, 1968, p. 149-150).

Já sobre a inteligência, o autor destaca que

“O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos nesse meio”. (*idem*, 1971, p. 14).

¹ Em seus trabalhos, Wallon utiliza-se dos termos afetividade e conhecimento. Nesta pesquisa, conhecimento e inteligência são utilizados como sinônimos.

E, sobre o ato motor, Wallon afirma que

“o movimento é tudo que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim, como com as situações e que sejam susceptíveis de as exprimir” (1975, p. 75).

Finalmente, sobre o conceito de pessoa, o autor o caracteriza como a visão do conjunto, em que as dimensões da pessoa integram-se de forma dinâmica, alternando-se em relação à predominância de uma ante as demais. Wallon (1968), utiliza-se do conceito de pessoa para definir e nomear o domínio funcional originado da fusão dos três domínios funcionais anteriores: a afetividade, a inteligência e o ato motor. Segundo Almeida e Mahoney (2004), para o autor,

“A dinâmica funcional da pessoa pode ser entendida a partir da compreensão da integração funcional dos conjuntos, segundo a qual várias funções classificadas nos domínios do ato motor, afetividade e conhecimento participam de forma conjunta no exercício das atividades da pessoa não simplesmente justapostas, mas combinadas de forma a permitir o aparecimento de outras funções mais complexas” (p. 31).

Nessas circunstâncias, vê-se o constante interagir dos níveis funcionais do desenvolvimento humano – a *afetividade*, a *inteligência*, o *ato motor* e a *pessoa* – identificados por Wallon através de seu complexo estudo longitudinal sobre o desenvolvimento, por meio da análise multidimensional, ou seja, análise do fenômeno em suas várias determinações – orgânicas, neurofisiológicas, sociais e suas inter-relações. O autor conclui que o ser humano é a síntese desses três aspectos, os quais se mantêm em constante movimento, ora com o predomínio de um, sem a anulação dos outros, ora com o predomínio de outra. Mahoney e Almeida (2003), assim interpretam essa questão:

“O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela” (Mahoney e Almeida, 2003, p. 15).

Com isso, percebe-se que, para Wallon (1968), o indivíduo apresenta-se em constante movimento, através desses três aspectos e suas inter-relações, o

que é possível pelo fato de que os aspectos biológicos e sociais caminham juntos. Porém, no início, os aspectos biológicos são determinantes e predominantes, e, gradativamente, vão cedendo lugar para a determinação social. Nesse processo, a influência do meio social acaba assumindo um papel determinante na aquisição das funções psicológicas superiores. Para a evolução das referidas funções psicológicas, é necessário que a cultura e a linguagem forneçam instrumentos ao pensamento, os quais Wallon (1968) denomina *alimento cultural*.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento biológico não é suficiente por si só, mesmo no seu mais alto nível de maturação, pois é preciso que, paralelamente, o sujeito se aproprie das condições oferecidas pelo meio, desenvolvendo-se socialmente. Neste âmbito, “(...) *não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa*” (Galvão, 1995, p. 41).

Na obra de Wallon, a afetividade é abordada com equivalente importância em relação à inteligência, uma vez que ambas, conjuntamente com a motricidade, agem de maneira determinante na evolução psíquica do ser humano, apesar de possuírem função delimitada e diferenciada; são interdependentes ao longo de seu desenvolvimento, permitindo ao ser humano atingir patamares de evolução cada vez mais elevados (Wallon, 1975). O autor destaca que

“Entre a emoção e a actividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo. Antes de qualquer análise, o significado de uma

situação impõe-se pelas atividades que suscita, pelas disposições e atitudes que provoca” (1968, p. 152).

O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para isso, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos desenvolvidos pela cultura, inclusive os aspectos contidos nas dimensões afetivas das interações que ocorrem durante toda a vida do indivíduo. *“À emoção compete novamente unir os indivíduos, através das suas reacções mais orgânicas e mais íntimas”*. (Wallon, 1968, 151).

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, uma vez que sua estrutura biológica supõe a intervenção da cultura para alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento. Segundo suas palavras,

“Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas” (Wallon apud Nadel-Brulfert; Werebe, 1986, p. 8).

Dantas (1992), em suas ilustrações sobre a possibilidade de haver etapas de desenvolvimento da afetividade a partir do pressuposto de Wallon acerca da evolução da mesma, define seu início nos primeiros dias de vida, época em que a afetividade resume-se praticamente às suas manifestações

somáticas, ou seja, pura emoção. Nesse momento inicial, o outro, presente no ambiente do qual originam-se as relações que a criança vivencia, é caracterizado como indispensável, já que é o responsável pelas trocas afetivas que ocorrem; a este momento a autora dá o nome de *afetividade emocional* ou *tônica*.

Posteriormente, apropriando-se das construções da inteligência, a afetividade expande suas possibilidades de ação. De acordo com Dantas (1992), a possibilidade de nutrição afetiva através das linguagens oral e escrita – avanços conquistados graças ao desenvolvimento da inteligência – acrescenta-se às possibilidades anteriores, as quais eram limitadas à comunicação tônica, que é constituída pelo toque físico e tom de voz. A protagonista, a partir de então, é a forma cognitiva de vinculação afetiva, sendo esse momento o da *afetividade simbólica*.

Desse período em diante, a afetividade inicia a última fase do seu desenvolvimento que perdura pelo restante de sua vida, caracterizando a *afetividade categorial*. Dantas (1992) explica que esse momento do desenvolvimento da afetividade apresenta exigências racionais às relações afetivas, como, por exemplo, o respeito, a justiça, a igualdade, exigências que correspondem às expectativas e uma nova organização afetiva presente no sujeito.

Dantas (1992), em sua interpretação das idéias de Wallon, destaca que tanto a afetividade quanto a inteligência, desenvolvem-se através de processos sociais, incluindo a interação com outros sujeitos, e a apropriação dos fins e instrumentos culturais. Todavia, os processos de desenvolvimento da

afetividade e da inteligência têm sentidos diferentes: “*no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural*” (p. 91).

Diante do que foi exposto, nota-se que a afetividade e a inteligência, durante o seu desenvolvimento inter-relacionam-se, com predominância ora da afetividade, ora da inteligência, movimento de alternância através do qual cada nível funcional apropria-se dos avanços e conquistas do outro para, então, também evoluir.

Percebe-se, então, no processo de aprendizagem, a integração entre aspectos afetivos e cognitivos, os quais, inter-relacionando-se, promovem o desenvolvimento da criança.

Assim, a afetividade faz-se aliada ao desenvolvimento do processo cognitivo, pois, para sua evolução, ela depende dos avanços alcançados pela inteligência, assim como a inteligência, para suas conquistas, depende dos avanços da afetividade, gerando o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Vygotsky também estudou o desenvolvimento do ser humano. De acordo com sua posição sócio-interacionista, além do âmbito biológico do desenvolvimento do indivíduo, o desenvolvimento social também é considerado de grande importância. Este já é um diferencial na teoria do autor, podendo-se notar a importância da pessoa ser entendida como um todo, compreendendo suas bases afetiva e intelectual.

Segundo Vygotsky (1998), é de grande valor para o desenvolvimento do indivíduo a sua convivência em sociedade, com a família e outros elementos ou agentes culturais. Em seus estudos, o autor identificou quatro planos genéticos

de desenvolvimento, evitando os reducionismos de algum fator determinante. São eles: o plano *filogenético*, ou seja, a história da espécie animal, que define limites e possibilidades; o *ontogenético*, que compreende o desenvolvimento do indivíduo na espécie e é bastante dependente do plano anterior, já que é definido pelo mesmo; o *sócio-genético*, compreendido como histórico-cultural, refere-se à forma de funcionamento cultural que define o funcionamento psicológico, determinando a expansão, o ritmo, e os modos do desenvolvimento; e, finalmente, o *microgenético*, no qual cada fenômeno psicológico tem sua própria história, sendo este plano particular de cada indivíduo da espécie, entendendo-se fenômeno psicológico como experiências singulares e idiossincráticas do indivíduo. Este último plano de desenvolvimento do indivíduo é a alternativa ao determinismo social ou biológico, o que significa que as experiências individuais diferem dentro de uma mesma cultura, não possibilitando que dois indivíduos desenvolvam-se psicologicamente de forma idêntica.

Durante o desenvolvimento do ser humano, podem ser identificadas as *funções psicológicas elementares* e as *funções psicológicas superiores*. As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são processos baseados na atividade cerebral; as elementares são as respostas naturais marcadamente biológicas, observadas em todos os indivíduos, ações mais simples, como o ato de sugar do bebê, o agarrar, o evitar uma temperatura mais alta. No entanto, Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções superiores, as quais são mais complexas e tipicamente humanas, envolvendo o controle consciente do comportamento e a ação intencional do indivíduo, tornando-se capaz de, por

exemplo, pensar em objetos ausentes ou planejar ações antes de executá-las. Tal funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior – a cultura.– sendo que essas relações desenvolvem-se em um processo histórico e são mediados por *sistemas simbólicos* (Vygotsky, 1998).

De acordo com Vygotsky, a *mediação* está sempre presente na relação do homem com o mundo e com os outros homens. Para o autor, a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações do indivíduo com o meio, e isto só é possível dada a complexidade das funções superiores que possibilitam a utilização de ferramentas auxiliares da atividade humana (Oliveira, 1997).

Vygotsky identificou dois tipos de *mediação*: uma que ocorre através de *instrumentos* – que regulam as ações sobre os objetos, e outra que ocorre através de *signos* – que regulam as ações sobre o psiquismo da pessoa (Rego, 2001). Na teoria histórico-cultural, o surgimento do trabalho e a organização da sociedade humana, com base no próprio trabalho, são considerados um processo elementar que diferencia a espécie humana, o que elucidada a ligação da teoria a princípios marxistas. A utilização do *instrumento* na história do homem tem como um de seus objetivos a otimização do trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, sendo, assim, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira, 1997). Já os *signos*, estão intrinsecamente relacionados aos instrumentos. Para o autor,

“A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. (Vygotsky, 1998, p. 59-60).

Assim, uma vez que o *instrumento* é algo externo ao indivíduo, produzindo efeitos no ambiente de forma concreta, os *signos* são instrumentos psicológicos, apropriados pelo sujeito, a partir da cultura, possibilitando o controle interno do comportamento e agindo de forma simbólica – é o que se denomina *representação mental*. Esta é outra possibilidade tipicamente humana.

Nota-se, assim, que as interações entre o indivíduo e o meio são mediadas por *sistemas simbólicos*. Os *sistemas simbólicos* são elementos de mediação que ocorrem entre as relações do homem e o mundo, através dos *signos*, cujos significados são compartilhados pelos membros de uma mesma cultura (Vygotsky, 1998). Essas interações protagonizadas pelo indivíduo promovem o processo contínuo de aprendizagem, a qual, por sua vez, promove o desenvolvimento, potencializando as funções psicológicas superiores.

Paralelamente aos *sistemas simbólicos*, existe outro aspecto do desenvolvimento humano estudado por Vygotsky: trata-se do *processo de internalização*. Segundo o autor, a *internalização* consiste numa série de transformações: um processo *interpessoal*, isto é, o que ocorre no nível social,

entre pessoas (interpsicológica) é transformado num processo *intrapessoal* que, por sua vez, ocorre no nível individual, no *interior da criança* (intrapsicológica), incorporando-se os processos psicológicos e reconstituindo-os culturalmente. Vygotsky sustenta que “*A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos*” (p. 75, 1998).

Um dos objetivos da teoria de Vygotsky era compreender o processo de desenvolvimento do ser humano desde sua origem até as funções psicológicas superiores. Segundo o autor, o desenvolvimento humano decorre de um processo sócio-histórico, baseado nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior.

Um fator muito importante para o desenvolvimento – processo pelo qual o indivíduo vai se apropriando dos elementos culturais – é a aprendizagem. Esta se constitui como um processo pelo qual “*o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas*” (Oliveira, 1997, p.57). Para Vygotsky (1998), aprendizagem abrange um significado muito maior do que o utilizado no cotidiano escolar; envolve interações sociais, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre essas pessoas, atribuindo à interação um papel determinante para o desenvolvimento.

Além da escola, lugar no qual se pensa imediatamente quando se fala em aprendizagem, muitas são as situações possíveis para que ocorra o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Um exemplo são as situações de brincar: o brincar de faz-de-conta apresenta muitas

experiências de aprendizagem, pois possibilita lidar com a realidade, imaginar o real, imaginar o funcionamento da cultura, o que remete a criança para além do que lhe é possível pela idade, provocando a aprendizagem que, por sua vez, “puxa” o desenvolvimento.

Ainda nos escritos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, pode-se notar a importância da pessoa ser entendida como um todo, compreendendo suas bases afetiva e intelectual. Dessa forma, o autor defende a visão do ser humano como um todo, elucidando a íntima relação entre afeto e cognição. Sobre a separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky:

“enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (...) a antiga abordagem (dicotomia entre afeto e intelecto) impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição” (1993, p. 6).

O autor ainda defende que

“A análise em unidades indica o caminho para a solução de problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de

significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (*idem*, p. 6).

Nas idéias sobre desenvolvimento de Vygotsky, percebe-se sua preocupação em integrar a riqueza dos processos internos, constituídos na história anterior do sujeito, com as experiências que caracterizam cada uma das situações sociais vivenciadas. De acordo com Rey (2000), Vygotsky defendia a vivência do sujeito como unidade de desenvolvimento, entendendo por vivência a relação afetiva da criança com o seu ambiente, com elementos internos e externos que se expressam, indissoluvelmente integrados, em aspectos cognitivos e afetivos.

Assim sendo, conclui-se que Vygotsky, assim como Wallon, vê a emoção comprometida com o desenvolvimento psíquico, em um processo de elaboração de grande complexidade. Segundo Rego (2001), Vygotsky não separa intelecto de afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Para a autora, o autor possui uma profunda preocupação em integrar e analisar de modo dialético os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Além disso, para Rego (*idem*), Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, emociona-se, deseja, imagina e sensibiliza-se.

Mediante o dinamismo do desenvolvimento do indivíduo, embora tais aspectos sejam diferentes, torna-se impossível compreendê-los dicotomicamente. E, exatamente por esta característica, aponta-se para a visão integrada dos aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento.

É possível inferir que as idéias de Wallon e Vygotsky, bases teóricas desta pesquisa, são congruentes. Ambos defendem que a base no desenvolvimento é biológica e, no decorrer do processo de desenvolver-se, ocorre no ser humano a complexificação da emoção, o que dá origem à afetividade. Sob essas circunstâncias, Wallon e Vygotsky apontam para a necessidade de uma visão global do ser humano, no qual aspectos afetivos e cognitivos não podem ser investigados separadamente.

Wallon (1971) destaca que a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Paralelamente, Vygotsky (1993) afirma que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoção. Vygotsky e Wallon destacam o caráter social da afetividade e defendem que ela decorre de todo um processo de desenvolvimento, que se inicia pelas manifestações emocionais, as quais são de caráter orgânico, e vão adquirindo complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Com isso, ampliam-se as possibilidades de manifestação, constituindo, assim, os fenômenos afetivos.

Dessa forma, vê-se que as teorias de Wallon e Vygotsky admitem que é através da interação social que o ser humano desenvolve-se, incluindo as

interações em sala de aula, repletas de afetividade, constituindo-se manifestações de emoção, as quais exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, na aquisição da escrita. Para ambos autores, o mesmo ocorre com o processo de formação da personalidade, o qual não ocorre isoladamente, sendo necessária a interação e o confronto com os agentes culturais. Tanto Wallon quanto Vygotsky assumem a tensão intrínseca entre as dimensões afetivas e a atividade intelectual, sendo que entre ambas ocorre um processo dialético de desenvolvimento. Neste processo, à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se cognitivizando, pois as conquistas da inteligência são incorporadas ao plano da afetividade. O mesmo ocorre com a evolução da afetividade: acredita-se que ocorra um refinamento das trocas afetivas que atue sobre a inteligência, incorporando-se a ela.

3. Da Escrita

Nesta pesquisa, assume-se a escrita como sistema simbólico de representação da realidade. Assume-se, também, que a apropriação de tal sistema situa-se como condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania. De acordo com os PCNs (Brasil, 2000), *“ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a participação social”* (p. 22). Apontada a escrita como meio de participação social, gera-se a necessidade de um *“projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural”* o qual *“atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”* (Brasil, 2000, p. 23).

Nessas circunstâncias, ainda segundo os PCNs (Brasil, 2000), outro não seria o objetivo do processo de aquisição da escrita pela criança em uma escola, senão que *“cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”* (p.23).

A escrita constitui-se também como instrumento de inserção social do indivíduo e de desenvolvimento da cidadania (Leite, 2001; Oliveira, 1997). Porém, para a plena realização desse papel, é necessário compreender o caráter simbólico da mesma, *“(…) entendendo-a como um sistema de signos,*

cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente” (Leite, 2001, p. 24).

Para Di Nucci (2001), a escrita é um dos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida de uma sociedade. Dessa forma, com a escrita cada vez mais presente na realidade social, surge a necessidade de se aprender a ler e a escrever como oportunidade para a aquisição de informações e outros elementos que possam ser utilizados para a melhoria da inserção social, tanto do indivíduo isolado quanto dos diversos grupos sociais, com ênfase naqueles historicamente excluídos.

Vygotsky atribui à escrita uma função ainda mais determinante em relação ao desenvolvimento da criança, considerando que

“A escrita é uma função lingüística, que difere da fala oral, tanto na estrutura como no funcionamento. Até o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas, e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica) deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral (...). Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o

subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos” (1993, p. 85).

No entanto, sabe-se que o processo de aquisição da escrita inicia-se antes do ingresso da criança na escola, através das relações com o meio ambiente e com a linguagem; a escola e a família exercem papel fundamental nesse desenvolvimento, pois propiciam a ocorrência de relações mediadas entre a criança e a escrita (Leite, 2001).

Segundo Di Nucci (2001), a descoberta da escrita, pela criança, em uma sociedade letrada, ocorre muito antes do ingresso na escola, pois ela desenvolve práticas de leitura e escrita da mesma forma que desenvolve outras aprendizagens significativas: à medida que a criança interage com as práticas de escrita de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita, a partir do conhecimento que tem da língua oral. Para Soares (2003), tais interações fazem com que o aprendizado ocorra ao longo de uma progressiva construção do conhecimento, tornando-se fruto da relação entre a criança e a escrita, na qual a criança, como sujeito ativo, progressivamente (re) constrói esse objeto de representação – a escrita – passando a interagir com ela em seus usos e práticas sociais.

Porém, esta concepção de escrita é recente. Somente em meados da década de 80, surge, simultaneamente no Brasil, em Portugal e na França, a necessidade de se “*reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita*” (Soares, p. 2, 2003).

Justifica-se, assim, o conceito de *letramento* no Brasil, o de *literacia* em Portugal e o de *illettrisme* na França.

Segundo Soares (2001), *letramento* é o “*resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*” (p. 17).

De acordo com os PCNs (Brasil, 2000), o *letramento* é

“entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever”. (p. 23)

Porém, no Brasil, diferentemente dos outros países, o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem da escrita na escola, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito tradicional de *alfabetização*. Essa forma de surgimento do conceito de *letramento* no Brasil culminou numa sobreposição entre os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, fazendo com que o primeiro perdesse sua especificidade, sendo ambos freqüentemente utilizados como sinônimos. A discussão do *letramento* enraizada no conceito de *alfabetização* tem levado ao equívoco de fusão dos dois processos, prevalecendo o conceito de *letramento*,

por ser mais moderno, em detrimento do conceito de *alfabetismo*. (Soares, 2003).

No entanto, assumir posição extrema de total dissociação entre os conceitos de *letramento* e *alfabetização* também torna-se um equívoco. A autora defende que a entrada da criança no mundo da escrita

“se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização*, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*” (p. 19-20).

Percebe-se, assim que, *alfabetização* e *letramento* são conceitos independentes, porém indissociáveis, sendo que a *alfabetização* deve desenvolver-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura, ou seja, através do *letramento*, e este só se aprimora *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da *alfabetização* (Soares, 2003).

Sob esses aspectos, assume-se, nesta pesquisa, que a aquisição da escrita pela criança deva ocorrer através da integração *alfabetização-letramento*, com a perspectiva de que se mantenha a especificidade de ambos, reconhecendo necessidades metodológicas para seu desenvolvimento.

A partir dessas novas concepções de escrita, assume-se que, no desenvolvimento das atividades de ensino, o *texto seja* considerado como ponto de partida e de chegada do processo de *alfabetização* escolar, pois, ao

enunciar algo, o indivíduo manifesta-se lingüisticamente por meio dele – o *texto*, o qual se define como um “(...) *trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva*” (Lopes, apud Leite, 2001, p. 25).

Para os PCNs (1997), o *texto* se faz compreendido como unidade significativa global. Como conseqüência,

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam”. (p. 36)

Percebem-se, neste quadro, os cuidados que devem ser dispensados na elaboração das atividades pedagógicas no processo de *alfabetização* escolar: é necessário que o texto produza um sentido para o leitor, independentemente do seu tamanho, seja oral ou escrito; também é necessário o aluno apropriar-se socialmente da escrita, o que é diferente de aprender a ler e escrever somente decifrando o código.

Nesta perspectiva, no processo de *alfabetização* e *letramento* de uma criança, deve-se propor atividades que envolvam a escrita contextualizada, ou

seja, a partir de práticas cotidianas reais. Cabe ao professor o planejamento dessas atividades, de modo que a criança perceba as funções da escrita e sinta-se inserida num contexto semelhante ao seu cotidiano.

De acordo com Soares (2001), alfabetizar letrando coloca-se, hoje, no cenário da educação, como um desafio decisivo no sentido de garantir as possibilidades do indivíduo na sociedade grafocêntrica na qual está inserido. Pensar a *alfabetização* na perspectiva do *letramento* envolve, por conseguinte, desenvolver atividades e experienciar situações que abarquem leitura e escrita numa ótica crítica e não do ponto de vista adaptativo, através da simples codificação e decodificação do código escrito. Tal perspectiva aponta para

“a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações” (Soares, 2001, p. 25).

Dessa forma, sendo o processo de *alfabetização* um processo mediado por interações sociais e culturais, é dependente da quantidade e da qualidade dessas interações; assim, o meio em que está inserida a criança torna-se um “palco de negociações” entre o sujeito (aluno) e o objeto (escrita), em uma relação horizontal mediada pelo professor e colegas de sala (Oliveira, 1997; Leite, 2001).

Nesta perspectiva, a mediação do professor faz-se pertinente na discussão sobre o ensino da escrita, caracterizando-se como grande

responsável pela qualidade das relações entre a criança e a escrita, promovendo a aprendizagem.

3.1. A Mediação

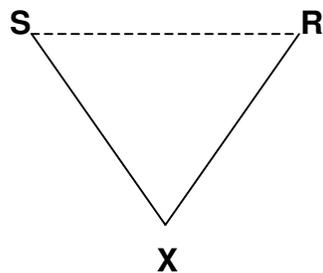
Condição para o processo de aprendizagem, a *mediação* tem um papel fundamental, pois caracteriza-se como um elemento necessário tanto para a constituição do sujeito como pessoa quanto para a aquisição de novos conhecimentos. Assim, as relações vivenciadas na escola, proporcionadas pelo professor, podem fornecer modelos de aprendizagem para a criança, o que caracteriza a *mediação* como papel intrínseco ao professor no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano depende do processo de interação que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro – na escola, o professor é o principal mediador – dar-se-á a evolução das formas de pensar da criança, ao mesmo tempo em que esta estará se constituindo como sujeito; no processo, objetos, como a escrita, vão adquirindo significados para a criança. Em sua obra, nota-se a ênfase no papel do outro, destacando-se paralelamente o conceito da *mediação* que é definido como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Vygotsky explica que,

“Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S → R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. (...) colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele [o elo intermediário] cria uma nova relação entre S e R. (...) Este signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (p. 53, 1998).

Este ato complexo, mediado, pode ser ilustrado da seguinte forma:



A teoria histórico-cultural, abordagem tomada como referencial teórico desta pesquisa, pressupõe um conceito de aprendizado que inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Vygotsky faz uso do termo, em russo, *obuchenie*, que “(...) significa algo como processo de ensino –

aprendizagem incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (Oliveira, 1997, p. 57).

Vygotsky (1998) defende que, no âmbito da aprendizagem, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* é de extrema importância, uma vez que este se relaciona às funções que ainda não amadureceram na criança, estando ainda em processo de autonomização; de acordo com Vygotsky (*idem*), estão em estado emergente. Para o autor,

“Ela [a *Zona de Desenvolvimento Proximal*] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1998, p. 112).

Ou seja, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* revela os modos de agir e de pensar que ainda estão em fase de elaboração na criança e exigem a ajuda do outro para alcançarem a autonomia. Daí, conseqüentemente, a necessidade de comunicação, base do desenvolvimento da criança e, da mesma forma, da aquisição das funções psicológicas superiores. Com isso, possibilitar-se-á à criança adicionar às suas conquistas, já consolidadas, novas capacidades e funções que, após um período de intervenção da mediação, ela já domina completamente e exerce de forma independente, sem a ajuda de outras pessoas.

Para Oliveira (1997),

“A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo” (p. 60).

A Zona de Desenvolvimento Proximal faz-se, assim, lugar de primorosa transformação quando há a intervenção pedagógica, a qual se caracteriza pela interferência de outros indivíduos. Nela, o sujeito é ativo, pleno e retroagente, a influência do ambiente também não é passiva pelas suas características de transformação, pois o sujeito não se desenvolveria se não passasse por processos de aprendizagem com outras pessoas. Dessa forma, cabe ao professor agir intencionalmente nas zonas proximais, visando à aprendizagem da criança, com fins de desenvolvimento.

Eis, pois, uma possibilidade a ser bem explorada pelo professor: pois, conforme ele planeja a sua prática a partir da existência da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, mostram-se diversas oportunidades para que suas decisões pedagógicas atuem em favor das relações entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares). Neste contexto, faz-se possível imaginar em que aspectos uma determinada atividade seria mais apropriada, de

que forma a mediação seria mais eficaz, como possibilitar ao aluno maiores chances de elaborar hipóteses acerca do objeto, alargando-se o nível de compreensão do aluno acerca do novo conhecimento.

Faz-se mister ressaltar o papel da escola nessa concepção de Vygotsky (1998) sobre a intervenção pedagógica. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, logo, a escola faz-se essencial para o processo de constituição dos indivíduos em nossa cultura. Quando freqüenta a escola, a criança tem, nesta instituição, um local do aprendizado fundamental para o seu desenvolvimento. Vygotsky (*idem*), ao afirmar que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, deixa claro que é necessário, por parte do indivíduo, um constante trabalho de reelaboração e reconstrução dos significados a que tem acesso pelo processo de mediação.

Moysés (2002) caracteriza a *mediação* do professor, atuando na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, como algo que ultrapassa os limites da transmissão de conhecimento, sendo um processo evolutivo que ocorre lentamente: durante as atividades, o professor faz pelas crianças somente aquilo que elas ainda não podem fazer sozinhas. Com o passar do tempo, percebendo que já podem desenvolver as atividades sozinhas, as crianças começam a assumir o controle da situação, já não necessitando mais da intervenção do professor para realizá-la. Nessas condições, o planejamento do professor, elaborado de forma consciente e cuidadosa, pode colaborar para o sucesso do aluno na medida em que proporciona condições para que sejam estabelecidas relações afetivas positivas entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares).

Nota-se, portanto, que a *mediação* possibilita a constituição dos processos mentais superiores, configurando-se como um instrumento que regula e orienta a ação do sujeito sobre o objeto, o qual, no caso deste trabalho, é a escrita.

Diante disso, cabe ressaltar que a escola constitui-se como um espaço legítimo para o desenvolvimento sócio-afetivo da criança, sendo também espaço de construção da afetividade e do conhecimento centrado na intervenção sobre a inteligência, uma vez que essas duas funções, a afetividade e a inteligência são, de acordo com Wallon (1968), essenciais na constituição da personalidade. É necessário ressaltar que, na escola, como em todos os outros ambientes em que vive, a criança está presente como um ser completo, sendo sujeito de conhecimento e sujeito de afeto. Esta condição faz com que a escola tenha um papel determinante como mediadora, uma vez que nela, experiências e conhecimentos vivenciados adquirem significado inestimável para o desenvolvimento social e afetivo da criança.

Assim, a instituição não deve negligenciar, subestimar ou até mesmo suprimir o espaço das emoções em suas atividades, sendo papel do professor-mediador promover a expressão das emoções do aluno, favorecendo o desenvolvimento da criança, de forma que “(...) *as emoções sejam utilizadas pelo professor como fonte de energia e as expressões emocionais como facilitadoras do conhecimento*” (Almeida, 1999, p.103). Percebe-se, constantemente, no cotidiano de sala de aula, a presença da afetividade e suas expressões – emoções, sentimentos – seja num toque físico entre professor e aluno, seja na postura do professor ou em suas verbalizações.

Portanto, as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, visando ao sucesso do aluno e permeadas pela afetividade, devem proporcionar uma boa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; são meios pelos quais o aluno encontra oportunidades de vivenciar e expressar suas emoções. Dessa forma, ocorre, conseqüentemente, o desenvolvimento da afetividade no aluno, a qual subsidia o desenvolvimento da inteligência, como já exposto anteriormente neste trabalho. Decorrente desse processo, a aprendizagem consolida-se, o que, por sua vez, alavanca o desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 1998).

Percebe-se, então, que o professor tem papel fundamental neste processo, sendo um mediador, um observador, um intérprete das manifestações da criança, identificando as implicações do processo de construção do conhecimento. E assim, a relação professor-aluno apresenta-se como fonte de riquíssimas possibilidades de crescimento, exercendo uma importante influência na aquisição do conhecimento – neste caso, na aquisição da escrita pela criança. É o professor quem planeja as condições de ensino, tornando sua prática atraente aos olhos do aluno, estimulando sua participação, despertando sua crítica, sua curiosidade, enfim, é quem procura formas inovadoras de aprimorar as condições de ensino.

Pesquisas sobre a prática pedagógica e as condições de ensino, como a de Falcin (2003) e Tagliaferro (2003), demonstram que o planejamento das atividades de ensino do professor tem efeitos afetivos no indivíduo. Tais estudos apresentam resultados em que alunos-sujeitos enaltecem tais características, valorizando o professor que se mostra empenhado em garantir o sucesso do aluno, enfatizando aspectos afetivos da relação que o professor

tem com seu objeto de ensino, com os alunos e, também, aspectos afetivos de sua prática, demonstrando seu prazer em ensinar.

A pesquisa de Falcin (2003) apresenta dados em que, a paixão do professor em relação ao seu objeto de conhecimento, bem como seu prazer em ministrar suas aulas, são evidenciados em sua prática pedagógica e percebidos por seus alunos. Os dados apresentam relatos de alunos que escolheram seguir determinada carreira profissional, em decorrência da prática pedagógica do professor. Seguem alguns relatos dos sujeitos entrevistados pela autora:

“Ela adora Bio, ela simplesmente é apaixonada por Bio, o que quer que você queira conversar com ela, ela sabe, se não souber ela vai atrás, ela vai querer saber e vai te explicar depois. Ela adora o que ela faz”. (Sujeito 1, Falcin, 2003, p. 34).

“Ela falava pra gente que ela nunca ia parar de dar aula, nem que a classe fosse terrível porque ela adorava o que ela fazia, ela adorava ser professora, adorava ensinar Biologia, ela falava isso pra gente direto”. (Sujeito 1, Falcin, 2003, p. 35).

“Ele me influenciou acho que em 90% da minha vida. Desde a área que eu quero até hoje até meu gosto pela leitura, meu gosto não só pela música, mas, não sei, artes em geral (...) acho que

ele me influenciou bastante”. (Sujeito 3, Falcin, 2003, p. 58).

Percebe-se que a prática pedagógica do professor, permeada pela sua motivação e entusiasmo em relação ao seu objeto de conhecimento, pode aproximar os alunos dos conteúdos escolares, causando-lhes admiração tanto pelo professor, quanto pela disciplina. Falcin (2003) destaca que,

“na escola, os olhares devem voltar-se não apenas para os aspectos cognitivos dos alunos, mas atentem também para formas de propiciar condições afetivas que colaborem para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os objetos de conhecimento a eles apresentados” (p. 60).

Sabendo da importância da existência da afetividade nas relações entre professor e aluno, e necessidade da qualidade das relações entre aluno e conteúdos escolares, faz-se necessário ater-se para o papel das decisões pedagógicas do professor no que se refere ao ensino.

3.2. As Decisões Pedagógicas

As decisões do professor acerca das atividades de ensino, que apontam para o sucesso do aluno, têm como perspectiva que o aluno atinja objetivos estabelecidos no planejamento, o que, de acordo com Moysés (2002), está profundamente relacionado com a *auto-estima*, com “*a percepção que ela [a pessoa] tem do seu próprio valor*”. (p.18). A autora, que também se apropria da

teoria histórico cultural em sua discussão, afirma que, paralelamente à aquisição das funções psicológicas superiores, surge o aumento da capacidade de analisar, discernir ou julgar aspectos do *autoconceito* – a percepção que a pessoa tem de si mesma. Por conseguinte, tais aspectos do *autoconceito* vão deixando de ser particulares e passam a ser cada vez mais generalizados. Essa generalização é determinada pelas circunstâncias internas – que dizem respeito aos aspectos biológicos, e pelas circunstâncias externas – que dizem respeito às interações sociais. As externas, segundo Moysés (idem), quando favoráveis, podem auxiliar na consolidação de autoconceitos positivos, os quais, por sua vez, marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, favorecendo o sucesso escolar por sua estreita relação com a auto-estima. A autora faz um relato sobre um rapaz que sempre encontrou condições externas favoráveis para o seu desenvolvimento:

“Com o passar dos anos, àquelas experiências infantis favoráveis, vieram se somar outras, dando corporeidade às diferentes faces do autoconceito. O resultado foi a consolidação de uma auto-estima e de um autoconceito elevados, frutos de uma ampla generalização”. (p. 31)

Sendo assim, as atividades de ensino permeadas por dimensões afetivas na mediação do professor, a partir do seu planejamento visando ao sucesso do aluno, mostram-se como fatores potencialmente determinantes para o alcance

dos objetivos pré-estabelecidos no plano de ensino, podendo favorecer relações afetivas positivas entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares).

É válido notar que Ausubel (1965), autor de uma abordagem diferente da adotada nesta pesquisa, também aponta para o mesmo fenômeno. O autor contribui com suas afirmações destacando que, para que ocorra a aprendizagem de um determinado conteúdo com sucesso, é necessário que se planeje a partir da relação entre o que será aprendido e o que o aluno já sabe, possibilitando, assim, o que o autor chama de *aprendizagem significativa*. Para o autor, aprendizagem significativa é um processo cognitivo no qual o conceito de mediação está plenamente presente, pois para que haja aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, seja uma imagem, um conceito ou uma proposição.

Para Ausubel (idem), tal relação exige duas qualidades: a) que o conteúdo tenha substantividade, ou seja, faça sentido para o aluno, não sendo mero conceito isolado ou uma aprendizagem mecânica; b) que a própria relação não seja arbitrária ou casual, e sim, intencional e planejada. Dessa maneira, o professor tem condições de planejar seu curso, tomando decisões pedagógicas que tornam o conteúdo a ser aprendido pelo aluno disponível em sua estrutura cognitiva².

Se a estrutura cognitiva de um aluno for clara e organizada adequadamente, a aprendizagem e a retenção de um assunto novo é

² Entende-se aqui por *estrutura cognitiva* o que Ausubel caracteriza como o conjunto organizado e hierárquico de conhecimentos que o aluno traz consigo.

sensivelmente facilitada. Se ela é instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem fica prejudicada (Ausubel, 1980).

E ainda, através das decisões pedagógicas estabelecidas para o ensino, o professor tem a oportunidade de garantir que as atividades sejam desenvolvidas sem restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, visto que, como já analisado, a afetividade é também constituinte deste processo. Tal visão ampliada do referido processo, considerada como pressuposto mediante a prática pedagógica, configura-se como fator determinante e fundamental para se atingir uma aprendizagem significativa em sala de aula.

Dadas essas considerações, é possível pensar o planejamento das práticas pedagógicas a partir das decisões assumidas pelo professor, incluindo a expressão da afetividade no desenvolvimento do referido processo. Segundo Leite e Tassoni (2002), pode-se afirmar que a afetividade está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, mesmo quando não há uma relação física e direta do mesmo com o aluno – manifestações físicas de carinho, verbalizações contendo elogios, incentivos – ultrapassando assim, os limites das relações *tête-à-tête*. Nessas etapas, estão incluídas as dimensões da relação que o professor mantém com o objeto de conhecimento, as quais, conseqüentemente, são compartilhadas com o aluno em sala de aula.

Sabe-se que, as decisões assumidas pelo professor terão implicações marcadamente afetivas na vida do aluno e no seu processo de aquisição do conhecimento, uma vez que se relacionam com a possibilidade de sucesso do

aluno, envolvendo sua auto-estima, conforme apresentado anteriormente. Dessa forma, as mesmas decisões serão determinantes na relação que se estabelece entre sujeito e objeto, ou seja, entre o aluno e o conteúdo específico em questão, pois trata-se do início de uma história de interações entre a criança e o conteúdo a ser aprendido.

Explanando sobre o assunto, Leite e Tassoni (*idem*) identificam, a princípio, cinco decisões assumidas pelo professor no planejamento de ensino. A primeira decisão proposta refere-se à escolha dos objetivos de ensino. Tal escolha “*é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções [sobre o conteúdo, objeto de ensino] de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho*” (p. 132). A escolha dos objetivos implica, ainda, na determinação da finalidade do curso a ser planejado, ou seja, onde se quer chegar com ele, o que implicará a natureza das ligações de ordem afetiva na relação que será estabelecida entre o aluno e o conteúdo escolar. Essas ligações são expressas através do comportamento do professor e sua relação com o conteúdo escolar a que se refere o planejamento.

A segunda decisão decorre da determinação do ponto de partida do ensino. De acordo com Ausubel (1980), deve-se decidir a partir do que o aluno já sabe, estabelecendo, assim, uma relação entre o que será aprendido e o que já é de conhecimento do aluno – a já discutida *aprendizagem significativa*. Leite e Tassoni (2002) destacam que tais implicações possibilitam ao professor proporcionar ao aluno maiores possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, o que traz, como conseqüência, o sucesso do aluno ao se apropriar do objeto de conhecimento em questão.

Tomada a decisão pela *aprendizagem significativa*, faz-se necessário identificar o conhecimento do aluno, o que pode ser detectado através de uma sondagem ou de uma *avaliação diagnóstica* (Luckesi, 1984). A *avaliação diagnóstica*, para Luckesi, é um instrumento que possibilita a descrição dos caminhos percorridos para a identificação de caminhos a serem perseguidos. E ainda, “*constitui-se num momento de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc...*” (*idem*, p. 9). Assim sendo, a avaliação diagnóstica deve ser elaborada a partir da proposta que se tem para um determinado curso, para que assim seja possível identificar de onde deve-se começar o processo de ensino, aumentando as possibilidades de aprendizagem e garantindo os resultados esperados, os quais, em última instância, implicam ligações de ordem afetiva entre sujeito e objeto, já que possibilita que o aluno aproprie-se adequadamente dos conteúdos propostos.

A terceira decisão, como já citado, relaciona-se com a organização dos conteúdos. Uma organização lógica dos conteúdos facilita o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, evitando-se as conseqüências traumáticas de um planejamento mal organizado que envolva a deterioração das relações entre sujeito e objeto, com o possível insucesso do processo de aprendizagem. Uma vez instalada uma relação negativa do aluno pelo objeto de conhecimento, certamente a apropriação do mesmo tornar-se-á um processo penoso, abalando profundamente suas condições motivacionais.

Sobre a quarta decisão, Leite e Tassoni (2002) discutem a escolha dos procedimentos e atividades de ensino – aspecto para o qual esta pesquisa está

voltada. A escolha desta decisão para um maior estudo e aprofundamento, encontra-se calcada na vivência da pesquisadora em seu grupo de pesquisa, onde outros pesquisadores detêm-se no estudo das outras decisões pedagógicas e em outros aspectos da prática do professor.

A escolha das atividades de ensino remete-se à relação professor-aluno na sua dimensão mais visível na sala de aula, tornando os aspectos afetivos indiscutíveis no que se refere à sua influência no processo de aprendizagem. Os autores caracterizam esta decisão como mais ampla e complexa, já que se trata da adequação ou não das atividades, em função dos objetivos pré-determinados.

Nesta pesquisa, entende-se as atividades de ensino como prática pedagógica do professor, uma vez que as decisões acerca do procedimento de ensino estão intimamente relacionadas ao planejamento do professor.

Caracteriza-se a atividade de ensino compreendendo três aspectos: a) instrucional, refere-se às instruções dadas pelo professor ou colega, antes ou durante o desenvolvimento da atividade, b) desenvolvimento, o que consiste na realização da atividade pelo aluno, prevendo intervenções adequadas do professor e, c) *feed-back*, caracteriza-se pelo retorno do professor sobre a atividade desenvolvida, correção, inferências, novas instruções, bem como toda intervenção do professor com o objetivo de levar o aluno a discriminar a qualidade do seu trabalho.

Popham e Baker (1978a, 1978b, 1978c) são autores que não comungam das idéias da perspectiva histórico-cultural em que se baseia a presente pesquisa. Porém, sua descrição técnica parece compatível com a discussão

sobre as atividades de ensino, aqui desenvolvida. Os autores concebem a atividade de ensino como uma oportunidade para que o aluno atinja os objetivos propostos pelo professor. Decorrendo sobre o tema, os autores destacam a questão dos objetivos ao selecionar e desenvolver as atividades de ensino. Assim, apesar de suas raízes epistemológicas, as concepções de Popham e Baker são consideradas por possibilitar que se respeite a seqüência lógica do ensino. Não seria coerente haver objetivos relevantes com atividades inadequadas e desmotivadoras, não possibilitando um bom desempenho, causando relações afetivamente desastrosas entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido, por não terem sido adequadamente planejadas. Faz-se necessária a adequação dos procedimentos e atividades de ensino aos objetivos estabelecidos, com instruções claras para o desenvolvimento destas atividades pelo aluno.

Popham e Baker (idem) incluem, na discussão, a importância do *feed-back* do professor que avalia o desempenho do aluno e fornece novas instruções para o desenvolvimento da atividade. De acordo com os autores, ao pensar as atividades de ensino, deve-se prever intervenções adequadas do professor, que incluem o *feed-back* para o aluno, o qual se caracteriza como um “balizador” de seu desempenho.

Contudo, entende-se que todo o universo da atividade de ensino não se encerra na discussão aqui disposta. Sabe-se que ela é parte integrante do palco de relações entre professor e aluno, tecendo uma ampla rede de significados e sentidos singulares, que se manifestam de maneira particular na vida de cada aluno. Sabe-se que a opção por determinada atividade pode

influenciar sobremaneira a aprendizagem da criança, já que a atividade define, em grande parte, a qualidade das relações entre sujeito e os conteúdos escolares.

E, finalmente, quinta decisão apontada por Leite e Tassoni (2002), trata dos procedimentos de avaliação escolhidos pelo professor. Sabe-se que a avaliação tem sido um dos principais fatores determinantes do fracasso escolar. Porém, como visto anteriormente, Luckesi (1995) apresenta a avaliação como tendo um possível sentido favorável ao aluno, quando planejada com a perspectiva diagnóstica, no sentido de rever e alterar as condições de ensino em busca da adequação do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. A avaliação também deve ser considerada como tendo profundos efeitos afetivos na aprendizagem, pois possibilita que as práticas pedagógicas sejam implementadas em favor do aluno, destinando-se à *“melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, [a avaliação] é um ato amoroso”* (idem, p. 180).

Leite e Tassoni (2002) defendem que as atividades de mediação exercidas pelo professor devem possibilitar um crescente envolvimento afetivo do sujeito com o objeto em questão, sendo que a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento a favor do aluno e do seu processo de apropriação do conhecimento.

Concluindo, denota-se que a afetividade exerce um papel imprescindível em todas as decisões assumidas pelo professor, no sentido de estabelecer relações favoráveis entre o aluno e os diversos objetos de ensino. Esta afirmação traz à tona a mediação do professor como um fator determinante da qualidade dos vínculos existentes nas referidas relações, não se restringindo

somente ao campo das relações tête-à-tête e, de certa forma, garantindo a aprendizagem do conteúdo previsto.

Pode se assim dizer, de acordo com as pesquisas acerca da afetividade em sala de aula, realizadas por membro do Grupo do Afeto (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Colombo, 2002; Tassoni, 2000), que a qualidade da mediação é fator determinante em todo o processo de aprendizagem do aluno na escola, marcando a futura relação do sujeito com o objeto em questão, envolvendo as atividades de ensino como protagonistas de um processo de aprendizagem que deve resultar em sucesso do ponto de vista afetivo e cognitivo. Sem dúvidas, um olhar cuidadoso para as necessidades existentes coopera eficazmente para o sucesso do aluno, que poderá estabelecer relações afetivas positivas com o conhecimento em questão, elevando sua auto-estima; um processo que, provavelmente, influencia de maneira marcante a vida do aluno. Dessa forma, pode-se pensar nas decisões do professor acerca de sua prática pedagógica como determinantes de uma boa qualidade das suas relações com o aluno e das relações do aluno com o objeto de conhecimento.

Assim,

“A atuação pedagógica, necessariamente, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares” (Leite e Tassoni, 2002, p. 137, 138).

Sob esta perspectiva, após a discussão dos aspectos inerentes, a partir da base teórica adotada, nesta pesquisa entende-se como necessário o estudo das atividades de ensino da escrita realizadas pelo professor que considera as dimensões afetivas de sua mediação como fator determinante no processo de aquisição da linguagem escrita.

Para este estudo, considera-se que seja possível identificar, através da prática pedagógica do professor, aspectos das atividades de ensino que atuem como facilitadores da aprendizagem, à medida que aprimoram a relação do aluno com a escrita.

4. Método

Segundo André (1995),

“O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seus movimentos, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (p. 42).

A partir disso, tendo esta pesquisa o objetivo de identificar e analisar as dimensões afetivas identificadas nas atividades de ensino do professor no processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, faz-se necessário um registro minucioso de dados sobre o cotidiano das salas de aulas em que ocorre esse processo, envolvendo as relações entre os alunos e seu professor, nas diversas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para tanto, a pesquisa qualitativa mostra-se mais indicada, uma vez que tal abordagem poderá possibilitar uma maior compreensão da prática pedagógica do professor e da sua relação com os alunos, tendo o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (Bogdan e Biklen, 1997). Segundo Ludke e André (1986), para a pesquisa qualitativa em educação, faz-se necessária a descrição dos eventos que ocorrem, dando especial atenção ao significado que os sujeitos atribuem aos mesmos, às suas interações com o outro e aos seus interesses. Ainda segundo as autoras, tal ação descritiva desenvolve-se a partir das hipóteses

teóricas subjacentes à pesquisa, considerando-se que a mesma ocorre no ambiente natural dos sujeitos, ou seja, na própria sala de aula. Deve-se realizar um estudo dos aspectos em seu próprio contexto, possibilitando que um fenômeno seja melhor compreendido, *pois “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”* (Bogdan e Biklen, 1997, p. 48).

Sendo assim, espera-se que esse tipo de pesquisa permita que se desvelem as relações de sala de aula, cenário em que se veiculam e se reelaboram conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo. Espera-se que se possa conhecer a escola mais de perto, usando “uma lente de aumento nas relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, estruturas de poder, modos de organização do trabalho escolar” (André, 1995, p. 41).

Espera-se que muitas das tramas que envolvem o contexto de sala de aula possam ser observadas, compreendidas e, conseqüentemente, através do método utilizado, possam ser transformadas em dados de pesquisa.

4.1. A Escola e os Sujeitos

Por décadas, muitos trabalhos de pesquisa focaram-se na questão do fracasso escolar e nos diversos aspectos a ele inerentes. Sabe-se, da mesma forma, que a investigação acerca dos desencontros e dificuldades em sala de aula sempre se mostrará necessária. Porém, optou-se nesta pesquisa, pela investigação de um trabalho na área da alfabetização considerado adequado, focando-se nas atitudes do professor que colaboram para uma maior

aproximação do sujeito com o objeto de ensino, e nas atividades desenvolvidas por ele que proporcionam a aprendizagem do aluno.

Em busca de possíveis sujeitos participantes para a presente pesquisa, preliminarmente, foram realizadas observações em salas de aulas em diferentes escolas. Foi utilizado como critério para a escolha dos sujeitos, que o professor fosse reconhecido como competente pelos membros da comunidade escolar em que desenvolve seu trabalho, fosse querido pelas crianças, mantendo uma boa relação com elas e que fosse percebido, através da observação de suas práticas pedagógicas – as atividades de ensino, a existência de um projeto de alfabetização.

No final do ano de 2004, depois de contatos iniciais feitos com três escolas, foram realizadas sessões de observações nas salas da primeira série dessas escolas.

Uma primeira escola pública estadual foi contatada, através da mãe da pesquisadora, que lá lecionava. Com o consentimento da direção e da própria professora, foram realizadas visitas de observação, através das quais percebeu-se o envolvimento e comprometimento da professora com o trabalho pedagógico, em especial, com o ensino da escrita. Conversando com os alunos e demais professores da escola, constatou-se que a mesma era considerada como uma boa profissional. Uma vez sendo considerada um possível sujeito da pesquisa, foi apresentada a ela a proposta de realizar a pesquisa em sua sala de aula no próximo ano; porém, a professora informou não ser efetiva e que não havia possibilidades de lecionar naquela escola no ano seguinte. Ela

relatou que, no ano de 2004, só foi possível trabalhar na referida escola em virtude de uma licença-saúde da professora titular da sala.

Em uma segunda escola da rede pública, indicada por uma professora conhecida da pesquisadora, também foram feitas observações com a permissão da direção e da própria professora. Porém, ao descrevermos a metodologia que seria utilizada, a professora optou por não participar da pesquisa.

Uma terceira escola, essa da rede particular de ensino, foi indicada por uma pessoa próxima à pesquisadora, a qual considerava a professora da primeira série uma boa profissional. As demais aproximações com essa escola deram-se através de conversas informais com os pais e alunos. Através algumas pessoas que fazem parte da comunidade em que a escola está inserida, procurou-se conhecer as opiniões e impressões que essas pessoas tinham da escola.

Por meio desses contatos, foi possível verificar que a escola tem seu trabalho reconhecido pela comunidade, que a valoriza e a considera como importante. Foi possível identificar, ainda, que a comunidade considera da mesma forma o trabalho da referida professora da primeira série, considerando-a como uma profissional competente e comprometida com o processo de alfabetização.

Após sua identificação, iniciou-se o contato com a escola, bem como com a coordenadora e a professora, a fim de verificar a possibilidade de se realizar a pesquisa, bem como a obtenção do consentimento da instituição. No que se refere ao seu projeto pedagógico, a partir de observações em sala de

aula, percebeu-se que a escola enfatiza a interação social como parte integrante do processo de aprendizagem. Sobre a alfabetização, a escola propõe o reconhecimento das experiências anteriores dos alunos com a escrita, garantindo que sejam ativos durante o processo de aprendizagem.

Observações iniciais em sala de aula foram agendadas e realizadas visando ao contato com as práticas pedagógicas da referida professora. No primeiro dia de visita à escola, a pesquisadora foi apresentada para as crianças pela professora, as quais também se apresentaram. Esclareceu-se sobre a sua presença por um determinado tempo do ano letivo e, no mesmo dia, a pesquisadora já iniciou a observação da rotina de sala de aula e, também, agendou com a professora detalhes referentes às sessões de vídeo gravação.

Nas próximas visitas, um procedimento semelhante de observação da rotina da escola ocorreu, incluindo a permanência em sala de aula, sendo ainda possível o contato com outros professores, com a diretora e com funcionários da instituição em momento de intervalo das aulas, início e fim do período.

Tais condições foram entendidas como facilitadoras para o desenvolvimento do presente projeto. Após um período de aproximação e conhecimento da escola, delimitaram-se os sujeitos da pesquisa – a referida professora, bem como os alunos de sua sala de aula.

A escola localiza-se em um bairro próximo da região central da cidade de Santa Bárbara d'Oeste, estado de São Paulo. Faz parte da rede particular de ensino, sendo parte de um sistema apostilado. A escola mantém os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Pré-Vestibular e Cursos Técnicos de diferentes áreas.

A Educação Infantil é composta por quatro séries: Maternal, onde a idade média das crianças é de três anos; Nível I, com crianças em média com quatro anos; Nível II, com idade média de cinco anos e Nível III, onde a idade média das crianças é de seis anos. Todas as turmas da Educação Infantil estão alocadas no período da tarde.

O Ensino Fundamental é organizado em séries: de 1ª à 8ª série, assim como o Ensino Médio, de 1ª à 3ª série, além do Curso Pré-Vestibular. Neste caso, as aulas de 1ª à 4ª do Ensino Fundamental ocorrem no período da tarde, e as aulas de 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, incluindo o Curso Pré-Vestibular, ocorrem no período da manhã. Já no caso dos Cursos Técnicos, todos estão alocados no período da noite. A escola conta com uma turma para cada nível/série existente, distribuídas nas treze salas de aula do prédio da escola.

Em relação ao número de alunos, a escola atende 210 alunos no período da manhã, 90 alunos no período da tarde e 110 alunos no período da noite. Para cada período existe uma coordenadora, totalizando 3 profissionais. Há também a diretora pedagógica da escola, que é responsável por todos os níveis de ensino. Fazem parte, ainda, do quadro de funcionários, dois diretores administrativos, três inspetores de alunos, seis funcionários responsáveis pela secretaria e duas funcionárias responsáveis pela limpeza.

Os dados para a presente pesquisa foram coletados em uma única sala de aula da 1ª série do Ensino Fundamental da referida escola da rede particular de ensino. A classe tem um total de 16 alunos, dos quais 10 são meninas e 6 são meninos, com idade média de sete anos, provenientes, segundo

informações dos diretores, das classes média e média-alta. O trabalho pedagógico encontrava-se, na época, em fase de sistematização da escrita, uma vez que todos os alunos cursaram a pré-escola - a maioria nessa mesma escola - onde tiveram as primeiras aproximações com a alfabetização, conhecendo as letras e já tendo vivenciado diversas experiências escolares com a escrita.

A escola utiliza-se de apostilas para o ensino dos conteúdos escolares, porém observou-se que não há restrições quanto ao uso de outras atividades e quanto à adaptação das existentes na apostila. Além do trabalho realizado pela professora em sala de aula, que inclui as disciplinas de Filosofia e Arte, as crianças também têm aulas de Educação Física, Inglês, Música e Informática com professores especialistas.

O mobiliário da sala de aula observada era constituído por carteiras individuais móveis que, conforme a necessidade, eram organizadas em duplas, trios ou grupos, geralmente orientadas para a lousa.

Assim, são considerados sujeitos da presente pesquisa a professora e os alunos dessa 1ª série do Ensino Fundamental do período da tarde.

4.2. Procedimentos de Coleta de Dados

Por pretender obter registros das informações sobre as dimensões afetivas da prática pedagógica, com ênfase na mediação do professor, presentes no processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, bem como dados sobre o planejamento pedagógico do professor e os aspectos afetivos que envolvem sua elaboração, desenvolvimento e suas contribuições

para a construção do conhecimento, para a coleta de dados foi utilizado o procedimento de *autoscopia*.

4.2.1. A Autoscopia

Leite e Colombo (2006) descrevem a autoscopia como um procedimento de coleta de dados que consiste na vídeo-gravação do comportamento do sujeito em determinado ambiente, o qual, posteriormente, é submetido à apreciação das imagens, expressando-se sobre o que vê, a partir de perguntas feitas pelo pesquisador em função dos objetivos da pesquisa.

De acordo com Sadalla (1997), o procedimento de *autoscopia* consiste em:

“(...) realizar uma vídeo-gravação do sujeito, individualmente ou em grupo, e posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele” (Sadalla, 1997, p. 33).

A partir dessas definições, percebe-se que o procedimento de *autoscopia* pressupõe dois momentos essenciais: a vídeo-gravação da situação em questão e as sessões de análise e reflexão sobre imagens pelo indivíduo vídeo-gravado. Sadalla e Larocca (2004) descrevem esses dois momentos da *autoscopia*, ao caracterizá-la como um procedimento de pesquisa que se vale da vídeo-gravação de ações de um indivíduo ou mais, em determinada situação, visando à posterior auto-análise dessas ações pelos próprios sujeitos.

Dessa forma, a pergunta do pesquisador faz-se fundamental no procedimento da autoscopia. Leite e Colombo (2006) destacam a condição ativa do pesquisador, no sentido de garantir as condições interacionais e dialógicas com os sujeitos. Destacam ainda que

“A habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão, parece ser essencial” (p. 126).

Entende-se, assim, a importância da pergunta do pesquisador por sua função de deflagrar o processo de análise do sujeito sobre o que vê na tela. Ao questionar o sujeito apoiando-se nas imagens vídeo-gravadas, o pesquisador presencia a elaboração da consciência do sujeito, que gera os dados da pesquisa. O vídeo, por sua vez, contribui para que venha à luz a evidência do processo que está escondida para o aluno, o que conduz para o entendimento de que é *“relevante o papel do pesquisador no preparo do ambiente e do material a ser apresentado durante as sessões de autoscopia”* (Leite e Colombo, 2006, p. 127).

Neste contexto, pode-se dizer que, no procedimento de autoscopia, as imagens vídeo-gravadas, associadas às mediações do pesquisador, criam as condições necessárias para o envolvimento dos sujeitos, garantindo o sucesso do processo de coleta de dados.

No caso desta pesquisa, fez-se necessária a vídeo-gravação das sessões de observação das atividades de ensino em sala de aula. Ludke &

André (1986) salientam o lugar privilegiado das sessões de observação na pesquisa educacional, pois possibilita um contato estreito e pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa, o que revela muitas vantagens, como a verificação direta da ocorrência de determinado fenômeno e a possibilidade de descoberta de novos aspectos do problema.

Após catorze visitas à sala de aula, com a observação das atividades de ensino da escrita, considerou-se possível coletar dados do contexto analisado que fossem significativos e coerentes com a base teórica adotada, como o desenvolvimento de atividades em sala de aula, a relação professor-aluno e as mediações feitas pelo professor, visando a uma melhor relação do aluno com o objeto.

As vídeo-gravações foram realizadas durante as observações de atividades de ensino de produção escrita em sala de aula. Utilizou-se a câmera de vídeo fixada em um tripé, buscando um ângulo que focalizasse o maior número de crianças presentes na sala de aula. Utilizou-se também o recurso de *zoom* da câmera de vídeo nas situações de relação professor – aluno, visando ao registro de expressões faciais, dos gestos e atitudes durante as atividades de produção escrita. Simultaneamente, foi utilizado o gravador de áudio, de modo a garantir o registro de verbalizações, tanto da professora quanto dos alunos.

No início das gravações, a presença da câmera de vídeo despertou certa curiosidade nas crianças. Porém, após alguns minutos, durante os quais todos os alunos puderam manusear a câmera e ver os colegas no monitor, o

comportamento da classe retomou a normalidade, mesmo porque a presença da pesquisadora em sala de aula já havia se tornado familiar para todos.

No total, foram gravadas integralmente seis atividades de ensino. Segue abaixo o Quadro 1, com informações sobre as sessões de vídeo-gravação: data, tipo de atividade realizada e tempo de duração.

Quadro 1 – Sessões de vídeo-gravação realizadas: data, tipo e duração.

Data	Atividade vídeo-gravada	Tempo aproximado de duração da atividade
09/05/2005	Produção escrita a partir de imagens	55 min
16/05/2005	Compreendendo o texto	50 min
23/05/2005	Localize e escreva: direita ou esquerda	40 min
30/05/2005	Produção coletiva de um texto	60 min
11/11/2005	Entrevista – Você é autor	40 min
18/11/2005	Minha rotina – o tempo passa	45 min

De posse do material coletado, iniciou-se a seleção e a edição das imagens, ou seja, a partir de um minucioso olhar para o material vídeo-gravado, obtiveram-se recortes que melhor ilustrassem o desenvolvimento da atividade. A identificação dos três aspectos básicos constituintes de uma atividade de ensino foi utilizada como critério para a seleção das imagens – instruções do professor, desenvolvimento da atividade pelo aluno e *feed-back* do professor –

com o intuito de garantir ao aluno uma ampla amostra da atividade a ser exibida, cuidando para que imagens repetidas não fizessem parte do material selecionado.

Posteriormente, cada aluno participante das atividades gravadas foi convidado a assistir individualmente à exibição do material filmado selecionado. A exibição das cenas foi realizada na sala de recursos multimídia da escola, lugar em que os alunos sentem-se à vontade, pois desenvolvem atividades neste ambiente ao menos uma vez na semana. A referida sala tem capacidade para 100 alunos e conta com recursos de DVD, vídeo-cassete, som, microfone e um telão. As imagens selecionadas para exibição foram projetadas no telão e o aluno, escolhido aleatoriamente, assistia da primeira fileira de cadeiras, ao lado da pesquisadora, enquanto os demais alunos mantinham-se em atividade com a professora na sala de aula.

Sobre a primeira atividade, foram entrevistados 6 alunos; porém, observou-se que as informações repetiam-se muito. Optou-se, então, pela entrevista de 2 ou 3 alunos sobre cada atividade. Ao final, alguns alunos foram entrevistados mais que uma vez e, todos foram pelo menos uma vez, exceto um dos sujeitos que se demonstrou muito tímido e desconfortável para responder às perguntas. Assim sendo, decidiu-se pela não insistência da realização da entrevista.

Durante as sessões de autoscopia, que ocorreram em média 33 dias após a gravação, a pesquisadora conversava com o aluno sobre a atividade gravada, pautando-se nos fatos ocorridos durante a realização da mesma. Sendo assim, a entrevista durante a sessão de autoscopia configurou-se como

uma entrevista livre, com diálogo aberto em que se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa (Lüdke e André, 1986).

A identificação dos aspectos afetivos foi utilizada como fio condutor da entrevista, com a intenção de focalizar os sentimentos dos alunos em relação às atividades de ensino da professora e com relação à atividade gravada, norteados por perguntas como as que seguem:

- Você gostou de fazer esta atividade? Por quê?
- O que foi bom? Por quê?
- Do que você não gostou nesta atividade?
- Você gosta de atividades com escrita?
- Você gosta de escrever? Por quê?
- As atividades que a professora propõe o ajudam a aprender a escrever? Por quê?
- A professora ajudou você a aprender? Como?
- Você gostou do que a professora fez? Por quê?

Quando necessário, as imagens eram revistas pelo aluno, o que proporcionou um maior número de comentários feitos por ele à medida que se via na tela novamente. Cada sessão de exibição das atividades ao aluno foi gravada em áudio, registrando-se os comentários feitos pelos alunos durante a sessão de autoscopia sobre as imagens a ele apresentadas.

Segue o Quadro 2, no qual são apresentadas as atividades, os dias das vídeo-gravações em sala de aula, os dias das respectivas sessões de autoscopia.

Quadro 2 – Agenda das atividades vídeo-gravadas e as sessões de autoscopia.

Data da vídeo-gravação	Atividade	Data da exibição das imagens
09/05/05	Produção escrita a partir de imagens	20/06/05
16/05/05	Compreendendo o texto	20/06/05
23/05	Localize e escreva: direita ou esquerda	27/06/05
30/05	Produção coletiva de um texto	27/06/05
11/11/05	Entrevista – Você é o Autor	09/12/05
18/11/2005	Minha rotina – O tempo passa	16/12/05

Cabe ressaltar que todas as sessões de vídeo-gravação e de autoscopia foram previamente agendadas com a professora e que, assim, o cotidiano do planejamento das aulas e a rotina de atividades da sala de aula pesquisada não foram alterados em virtude dos procedimentos de coleta de dados.

Obtiveram-se, após a conclusão da coleta de dados, um total de 6 fitas de vídeo e áudio, correspondentes a cada uma das atividades gravadas.

4.2.2. A Entrevista com a Professora

A entrevista, como um procedimento de coleta de dados, permeia, de acordo com Lüdke e André (1986), o caráter de interação entre pesquisador e sujeito, criando um ambiente recíproco entre quem pergunta e quem responde. *“Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa”* (idem, p. 34). As autoras ainda descrevem a possibilidade dada pela entrevista de *“captação imediata e corrente da informação desejada (...), permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz”* (idem).

Segundo as autoras, a entrevista consiste em uma relação na qual se cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, principalmente no que diz respeito às entrevistas semi-estruturadas, não existindo uma ordem rígida das questões. *“Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”* (idem).

Dessa forma, a professora foi entrevistada individualmente no final do ano letivo de 2005, com base em questões referentes às atividades de ensino gravadas. Pretendia-se conhecer suas opiniões sobre as dimensões afetivas identificadas no cotidiano de sala de aula, durante o processo de aquisição da escrita pela criança.

Para obter o registro dos dados da entrevista, a mesma foi gravada em áudio e registrada com o recurso do diário de campo, simultaneamente, com dados complementares sobre a postura, expressão facial e gestos da professora durante a entrevista.

4.2.3. O Diário de Campo

De acordo com Bogdan e Bilklen (1997), há no diário de campo dois tipos de materiais: um descritivo e outro reflexivo; o primeiro descreve detalhadamente o ocorrido em campo e observado pelo pesquisador, o segundo inclui inferências pessoais do mesmo.

A partir desta perspectiva, a observação e os registros das gravações de vídeo e de áudio, a autoscopia e as entrevistas foram complementadas com as anotações, pela pesquisadora, em um diário de campo durante todo o procedimento de coleta de dados, o que possibilitou informações complementares sobre os dados coletados. As anotações do diário de campo incluíram observações e impressões pessoais da pesquisadora, mantendo reunido todo conjunto de informações que, posteriormente, foram analisados (Lüdke e André, 1986).

A mobilidade proporcionada pela fixação da câmera em um tripé possibilitou, durante as observações, liberdade para o registro de anotações complementares, assim como a edição das imagens em pequenos recortes, não existindo a necessidade da progressão ou regressão do filme durante a entrevista com as crianças.

A organização de registros em diário de campo demonstrou facilitar a consulta às informações obtidas sempre que necessário, configurando-se como rica fonte de dados.

5. Procedimento de Análise e Descrição dos Dados

A análise de dados iniciou-se com a elaboração de uma descrição síntese das atividades observadas e vídeo-gravadas.

5.1. Transcrição dos Dados Coletados

Na primeira etapa do procedimento de análise dos dados, foi gerado o Anexo 1, o qual apresenta nome e síntese das atividades, a data da observação e gravação, e o tempo de duração de cada uma delas.

Durante as sessões de *autoscopia*, as entrevistas realizadas com os alunos foram gravadas. Dessa forma, dando continuidade ao procedimento de análise dos dados, iniciou-se a transcrição dos dados coletados durante a entrevista com os alunos.

As entrevistas foram transcritas e organizadas em protocolos. Na fase de transcrição dos dados nos protocolos, utilizaram-se alguns critérios para a organização dos mesmos: as verbalizações dos alunos foram iniciadas com um nome fictício, precedidas de travessão (__) e estão em formato itálico. Já as perguntas abertas feitas pela pesquisadora, com o intuito de obter informações sobre o que o aluno se recordava da atividade em questão, foram iniciadas com um ponto marcador (•). Incluem-se no protocolo o nome da atividade, a data de sua realização e a data da entrevista com os alunos, além de observações complementares da pesquisadora, anotadas no Diário de Campo e transcritas na coluna à direita do protocolo.

Obtiveram-se, no total, 19 protocolos de transcrição dos dados provenientes das sessões de *autoscopia*. O Anexo 2 traz os protocolos com a transcrição dos dados obtidos, possibilitando uma melhor visualização dos mesmos. O conteúdo desses protocolos – as verbalizações dos alunos ao assistirem às imagens – são os dados primários da pesquisa.

Assim como as entrevistas realizadas com os alunos, a entrevista realizada com a professora também foi gravada e, na seqüência, transcrita no Diário de Campo. O Anexo 4, apresenta a entrevista com a professora, com informações sobre sua formação e experiência profissional.

A etapa seguinte constituiu-se na construção de Núcleos Temáticos correspondentes aos dados coletados durante a pesquisa.

5.2. Construção de Núcleos Temáticos

De posse de todos os dados coletados, foram identificados aspectos que possibilitaram a construção de Núcleos Temáticos, que, segundo Zanelli (1992), caracteriza-se pelo agrupamento dos dados de acordo com sua natureza, com o objetivo de facilitar sua organização e manuseio.

A construção dos Núcleos Temáticos possibilitou agrupar dados que possam ser relacionados a um mesmo tema. No caso desta pesquisa, o conjunto dos Núcleos Temáticos gerados relaciona-se aos aspectos correspondentes às dimensões afetivas presentes nas atividades de ensino, inferidas a partir do conjunto de dados coletados, que incluem, os dados provenientes das sessões de *autoscopia*, da entrevista com a professora e das anotações em Diário de Campo.

A partir de então, com as constantes leituras e observações dos protocolos dos episódios obtidos, aliadas à apreciação, avaliação e inferências sobre as imagens gravadas e registros no Diário de Campo, foram construídos cinco Núcleos Temáticos: Materiais Culturais, Presença Constante, O Fazer-Coletivo, O Ensinar da Professora e Diversidade.

Seguem as definições dos Núcleos Temáticos que correspondem à identificação dos diferentes aspectos presentes nas atividades de ensino da escrita, identificados pelos alunos e pela pesquisadora, que destacam características correspondentes à presença da afetividade:

1- Materiais Culturais: este núcleo temático refere-se aos materiais pedagógicos utilizados nas atividades. Esses materiais são portadores de significados culturais compartilhados coletivamente no ambiente social. Durante as sessões de autoscopia, os materiais foram mencionados pelas crianças como aspectos facilitadores da aprendizagem, uma vez que são elementos que elas apreciam muito, como os contos de fada, a dramatização, a pintura e o desenho, e fantoches confeccionados pelos alunos.

2- Presença Constante: refere-se ao constante acompanhamento da professora ao desempenho dos alunos durante a realização das atividades, fazendo-se presente, percorrendo as carteiras dos alunos, ou os grupos. Através das observações realizadas em sala de aula, foi

possível identificar que a mediação se dá em momentos protagonizados pelo professor, e constituíram quatro sub-núcleos:

2.1- Elogio: Verbalizações emitidas pela professora, nas quais a criança era elogiada pelo seu desempenho no desenvolvimento da atividade.

2.2- Incentivo: Verbalizações da professora buscando dar ênfase aos conceitos, concepções e idéias expressas pela criança. Dessa forma, a professora tentava incentivar a criança a continuar desenvolvendo a atividade, aumentando ou mantendo o seu envolvimento com o trabalho que estava desenvolvendo na construção da escrita.

2.3- Apoio: Verbalizações através das quais a professora dava dicas à criança, fornecendo pistas para a execução da atividade. Através dessas ações, a professora proporcionava maiores chances de acerto nas atividades.

2.4- Aproximação: Ações de proximidade física, deslocamento até a criança, demonstrando disposição em ajudar. A iniciativa da aproximação partia da própria professora ou foi resultado da solicitação feita pela criança.

3- O Fazer-Coletivo: refere-se a práticas docentes em que o trabalho de escrita de um texto é realizado coletivamente. Durante o desenvolvimento de atividades de escrita coletiva, a professora chama a atenção dos alunos para aspectos específicos da escrita como normas gramaticais, organização do texto em seus diversos gêneros, uso da

letra cursiva. Após a discussão das idéias sobre a escrita, a professora escreve o texto na lousa e os alunos o escrevem no caderno ou na folha da atividade.

4- O Ensinar da Professora: refere-se ao fato de que, constantemente, a professora destaca os usos sociais da escrita, sua importância, a necessidade de empenho na realização de atividades escritas. Através da mediação pedagógica, antes, durante e depois das instruções, a professora dá informações para os alunos sobre o conteúdo. Os alunos destacam essa atitude da professora como fundamental para desenvolverem o gosto pela escrita e, conseqüentemente, apropriarem-se da linguagem escrita. Neste núcleo temático, é possível destacar ainda os seguintes sub-núcleo:

4.1- Instrução: Verbalizações emitidas pela professora, sendo elas solicitadas ou não, com o intuito de esclarecer a criança a respeito da atividade e do que era esperado dela.

4.2- Correção: Verbalizações da professora que forneciam à criança informações sobre ortografia e normas da língua. Dessa forma, a criança poderia modificar a produção escrita.

4.3- *Feed-back*: Verbalizações emitidas pela professora que avaliam o desempenho do aluno, direcionando-o para a conclusão da atividade ou para a revisão do desenvolvimento da mesma.

5- Diversidade: os alunos destacam a variedade de atividades desenvolvidas pela professora como favorável para o processo de aprendizagem, contemplando diversas modalidades. São os sub-núcleos:

5.1. Condições Físicas: atividades individuais, em duplas, trios e grupos.

5.2. Tipos de Atividades e Textos: entrevistas, produções de textos, histórias, palavras-cruzadas, poesia, contos, informativos, reescritas, escrita de frases.

5.3. Material Escolar: caderno, folhas avulsas, pautadas, sem pautas, com gravuras, apostila, a lousa.

5.3. Descrição dos Núcleos Temáticos

A seguir, cada Núcleo Temático será apresentado com vários exemplos extraídos dos dados. Tais recortes ilustram as características que compõem cada Núcleo e podem ser encontrados no Anexo 4, no qual todos os dados transcritos estão relacionados de acordo com o tema.

Os exemplos serão apresentados em quadros, como exemplo abaixo:

Sessão de Autoscopia

Atividade 1, Protocolo 1	<ul style="list-style-type: none">• (...) E você gostou de fazer essa atividade? <p>Mário: __ <i>Gostei.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Gostou? E o que tinha nessa atividade que você gostou? Por que você gostou? <p>Mário: __ <i>É porque um primo meu, ele tinha um cachorro assim, e</i></p>
-----------------------------	--

	<i>fazia um monte de coisa legal, e eu gostei dele um pouco. E nesse livro tem um cão, que chama Noite de Cão e por isso eu gostei.</i>
--	---

O enunciado na coluna à esquerda do quadro indica a atividade a que se refere e a localização do recorte nos protocolos de transcrição. No quadro à direita encontram-se os recortes das entrevistas, incluindo as perguntas da pesquisadora e os comentários dos alunos sobre as atividades, ou recortes das anotações e registros do Diário de Campo feitos pela pesquisadora. Além disso, a natureza do dado coletado é identificada através da legenda no alto do quadro.

5.3.1. Materiais Culturais

Os elementos que compõem o Núcleo Temático Materiais Culturais estão presentes de forma marcante tanto nas verbalizações dos alunos durante as entrevistas, como nos registros do Diário de Campo. Histórias infantis, seus personagens, pintura e desenho, leitura em voz alta, dramatizações, entre outros, são os aspectos presentes nos dados da pesquisa e que indicam ser facilitadores da aprendizagem da linguagem escrita.

O primeiro exemplo mostra o trecho de uma entrevista em que Tiago comenta a Atividade 1. Nessa atividade, foram utilizados livros de literatura infantil sem escrita e foram os próprios alunos que escreveram a história.

Sessão de Autoscopia

Atividade 1, Protocolo 3	<ul style="list-style-type: none"> O que vocês fizeram nessa atividade mesmo? <p>Tiago: __ <i>Escrevemos uma história.</i></p>
-----------------------------	--

09/05/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha um livro, né? Sem escrita, e vocês tinham que escrever a história. Você gostou de fazer essa atividade, Tiago? <p>Tiago: __ <i>Ahã. Gostei sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E porque você gostou? O que tinha que foi legal? <p>Tiago: __ <i>De escrever o livro, né? Contar a história, né? A gente fez tudo, né? As coisas legais que aconteciam, tinha que escolher os nomes dos personagens. Tudo isso fazia ficar gostoso de escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, tá. E quem escolheu os nomes? <p>Tiago: __ <i>Eu! O livro só tinha imagens, não vinha com o nome deles escrito.</i></p>
------------	--

Percebe-se pela descrição de Tiago³ que o livro, o contar histórias e o envolvimento das crianças com esses materiais culturais foram fundamentais para tornar a atividade mais prazerosa, o que, conseqüentemente, facilita o processo de aprendizagem.

O segundo recorte traz Guilherme contando porque gostou da atividade de produção escrita a partir de um livro, só com ilustrações.

Sessão de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 4</p> <p>09/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) e você gostou dessa atividade? <p>Guilherme: __ <i>Eu gostei.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por que você gostou? <p>Guilherme: __ <i>Porque, assim, deu pra gente fazer mais coisas, porque criar a história é legal e porque, também, tipo, deu pra gente se divertir, pra ter mais idéias e um dia a gente criar mais livros, histórias, essas coisas...E é legal, assim, mudar, escrever de novo até ficar legal.</i></p>
---	--

Guilherme cita que criar a história foi agradável, escrevê-la de novo, a partir do livro escolhido para seu grupo. Nesta atividade, percebeu-se o

³ Todos os nomes, nesta pesquisa citados, são fictícios.

envolvimento do aluno e de seu grupo com o livro, um elemento muito apreciado pelas crianças e mencionado como um facilitador da aprendizagem.

O exemplo seguinte traz as anotações em Diário de Campo que descrevem os materiais usados pela professora na Atividade 2.

Registro de Diário de Campo

Atividade 2 Compreendendo o Texto 09/05/05	Esta atividade conta com o uso de diferentes versões do clássico Chapeuzinho Vermelho, com a interpretação da professora combinando diversos tons de voz e expressões faciais. As versões utilizadas nessa atividade incluem a versão original dos irmãos Grimm, a versão contida na própria apostila e uma outra versão de um livrinho da coleção Contos de Fadas, da Editora Apolo. A atividade é iniciada com uma dramatização da história pelos alunos, incluindo os personagens da Chapeuzinho Vermelho, da Vovó, do Lobo Mau e do Caçador.
--	--

Percebe-se que são variadas as tentativas da professora em proporcionar aos alunos um contato intenso com a história do Chapeuzinho Vermelho, trazendo para o contexto da atividade diferentes versões da mesma história. Além disso, é criada a oportunidade para que os alunos encenem a história antes de iniciarem a escrita: um momento muito descontraído da atividade que proporcionou às crianças um contato com a história de forma lúdica e envolvente.

Tal aspecto é também identificado através da entrevista com a aluna Mariana. Ela justifica ter gostado de fazer a atividade, mencionando as histórias contadas pela professora e o teatro encenado, do qual ela fez parte.

Sessão de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 7 16/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) Você gostou de fazer essa atividade? <p>Mariana: — <i>Gostei. Foi muito legal, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por que foi legal, Mariana? <p>Mariana: — <i>É porque a Rute contou duas histórias da Chapeuzinho Vermelho, uma diferente da outra. E daí foi super legal quando antes de escrever a gente fez o teatrinho da história da apostila. O Guilherme era o Lobo Mal, a Amanda era a Chapeuzinho Vermelho e o Mário era o caçador. Olha eu lá.</i></p>
---	---

Nas últimas palavras de Mariana, percebe-se sua empolgação ao assistir sua “atuação”. A aluna relata, ainda, o teatro como facilitador na hora da resposta às perguntas de compreensão do texto.

Sessão de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 7 16/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• Você acha que esse teatro ajudou você a fazer a atividade depois? <p>Mariana: — <i>Ajudou porque tinha que responder umas perguntas e daí ficou fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, então ajudou a escrever? <p>Mariana: — <i>Ajudou muito, porque a gente fez um monte do teatro antes de escrever e responder as perguntas. Foi bem legal essa atividade. A Rute dá umas atividades bem legais, sabe? Até mostrei essa para os meus pais, pra contar da vovó.</i></p>
---	--

Mariana afirma que o teatro tornou a atividade fácil, além de prazerosa. Esse relato confirma o teatro, outro material cultural inserido nas atividades, como facilitador da aprendizagem da escrita.

O mesmo pode ser observado, a seguir, no recorte da entrevista com Francieli. Ela comenta como os materiais culturais a ajudaram nessa atividade.

Sessão de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 8 16/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• Você gostou dessa atividade? <p>Francieli: — <i>Ahã.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Gostou? E por que você gostou? <p>Francieli: — <i>Ah, por que foi legal...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Legal? Mas o que tinha nessa atividade que você gostou? <p>Francieli: — <i>Ah, teve personagens... Enquanto a Rute lia, tinha uns amigos fazendo os personagens.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, é mesmo. E quais eram esses personagens? <p>Francieli: — <i>Era os personagens da Chapeuzinho Vermelho, a vovó, o Lobo... e isso foi legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você acha que fazer a encenação antes com os personagens, fazer a leitura antes ajuda depois na hora de fazer a atividade escrita? <p>Francieli: — <i>Ajuda, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Como te ajuda? Por que te ajudou? <p>Francieli: — <i>Por que tinha umas perguntas pra responder da história (do Chapeuzinho Vermelho) e com essas coisas a gente ficou sabendo mais.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Então, na hora de escrever ficou fácil? <p>Francieli: — <i>Ah, bem mais fácil.</i></p>
---	--

A aluna afirma que os personagens, a encenação, a leitura ajudam no desenvolvimento da atividade e na elaboração da escrita.

No próximo recorte, Francieli atribui às atividades o mérito de, depois de mudar para essa escola, aprender a ler.

Sessão de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 8 16/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) E você gosta das atividades que a professora dá? <p>Francieli: — <i>Eu gosto, tem várias com contos de fada.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e as atividades te ajudam a aprender a escrever? <p>Francieli: — <i>Ajuda, porque quando eu entrei aqui na escola eu não sabia ler, e só que, agora que eu sei ler.</i></p>
---	--

Atividades que contém os contos de fadas e demais aspectos culturais são, segundo a aluna, muito bem-vindos no momento da aprendizagem.

Da mesma forma, o aluno Ricardo expõe sua satisfação com seu desenvolvimento na Atividade 2.

Sessão de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 9 16/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• Ela dá vários tipos de atividades? Ricardo: — <i>É, atividades com teatro, fantoches, tudo que eu gosto.</i>• Tudo isso ajuda você a escrever? Ricardo: — <i>Ajuda escrever histórias, assim, também, né? Você ouve e daí depois você escreve. E depois ela vem ver se está certo e já fala o que é melhor mudar, porque tem coisa que a gente não escreve como fala, então ela corrige e depois a gente acerta.</i>• Puxa que legal. Ricardo: — <i>É, a Rute ajuda muito escrever, cada vez mais, também. Tem contos de fada nas atividades, teve essa, já teve Pinóquio...</i>• É mesmo? E esses contos de fada ajudam a escrever. Ricardo: — <i>Ajudam sim, cada vez que escreve a letra vai ficando mais bonita com as histórias e se a letra fica mais bonita é a lição que fica bonita, cheia de idéias, coisas novas...</i>
---	---

Nesse fragmento, a decisão da professora de incluir os contos de fadas nas atividades de escrita é mais uma vez afirmada como agradável para as crianças. Dessa forma, proporciona-se um maior envolvimento das crianças com a escrita durante as atividades, o que tem como resultado o alcance dos objetivos da mesma.

Sobre a Atividade 3, na qual os alunos deveriam escrever frases indicando a localização de objetos, a aluna Luíza indica a presença de

personagens de contos de fada, algo de que gosta, como fator indispensável na atividade.

Sessão de Autoscopia

Atividade 3, Protocolo 10 23/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• E do que você gostou nessa atividade? <p>Luíza: — <i>Tinha rei e tinha rainha.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por que gosta da parte que tem o rei e a rainha? <p>Luíza: — <i>Por que é das histórias que a gente leu, levou pra casa pra ler.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você tá falando dos contos de fada? <p>Luíza: — <i>Isso, a gente leu bastante. E as atividades que é de contos de fadas é sempre legal.</i></p>
--	--

O mesmo é citado por Renan em relação a essa atividade. Ele declara que a combinação de pintar e escrever agrada muito, além de incentivar a aprendizagem de coisas novas.

Sessão de Autoscopia

Atividade 3, Protocolo 12	<ul style="list-style-type: none">• O que você achou que foi legal nessa atividade? <p>Renan: — <i>É, pintar... depois de escrever tinha que pintar. Eu gosto quando combina as coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Pintar? Depois de escrever dava pra pintar. Por quê? Você gosta de pintar? <p>Renan: — <i>Ah, eu gosto.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Depois de escrever é bom pintar? <p>Renan: — <i>É, descansa, distrai...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e o que ela faz nas atividades que você gosta que você acha que ela te ajuda? <p>Renan: — <i>É sempre atividades de coisas que a gente gosta bastante e de coisas que é nova, então a gente vai aprender sobre ela, sabe?</i></p>
------------------------------	--

É identificado, nas falas de ambos, que os Materiais Culturais relacionados ao pintar e personagens de contos de fadas – aspectos dos quais as crianças gostam muito – foram fundamentais no processo da aprendizagem.

No recorte a seguir, o registro em Diário de Campo sobre a Atividade 4 aponta para a iniciativa da professora de tomar um personagem conhecido das crianças – o Lobo Mau – como narrador da produção escrita que deve ser realizada pela classe de forma coletiva.

Registro de Diário de Campo

Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto 30/05/2005	O personagem Lobo Mau, do clássico Chapeuzinho Vermelho é o narrador do texto que os alunos devem escrever. Nele, o personagem tenta convencer os leitores de que, na verdade, não é mau. A atividade é concluída com a confecção de fantoches-personagens da história e um cenário, e com a encenação do texto escrito, utilizando-se do material confeccionado.
--	---

A pintura e o desenho foram inseridos no contexto da atividade. Após a escrita coletiva do texto, cada aluno pôde ver a produção ganhar vida através da confecção de fantoches.

Sobre a Atividade 4, durante as entrevistas, Rafael cita que, apesar de não gostar muito de escrever, as atividades dadas pela professora são sempre complementadas com desenho e pintura, o que as torna mais “legais”.

Sessão de Autoscopia

Atividade 4, Protocolo 13 16/05/2005	<p>(Relatando que, apesar de no início não tenha gostado muito da atividade, com o enredo da história se desenvolvendo, o aluno passa a achar a atividade interessante.)</p> <p>Rafael: — <i>É, ele ficou amigo dos Três Porquinhos.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você gosta de atividades que tem escrita, Rafael? <p>Rafael: — <i>Não muito, eu gosto mais de desenhar.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, de desenhar. Mas um pouquinho você gosta, né? <p>Rafael: — <i>Gosto sim, sempre tem um desenho depois, ou pra fazer ou pra pintar e daí fica legal. A Rute sabe que a gente gosta de desenhar e de pintar, então ela sempre deixa um tempinho pra isso.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, daí fica gostoso escrever sabendo que tem um desenho depois? <p>Rafael: — <i>Fica sim.</i></p>
--	---

Percebe-se que Rafael conta com a ação da professora para tornar a atividade ideal para a aprendizagem, o que facilita para que a atividade tenha seus objetivos atingidos.

No episódio seguinte, referente à entrevista sobre a Atividade 5, Daniela cita o que mais gostou na atividade foi falar de autores, da leitura, de livros, de histórias.

Sessão de Autoscopia

Atividade 5, Protocolo 17 11/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• Ah, e o que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Daniela: — <i>Falar do que a gente lê, dos autores, das histórias, do livro, a Rute ajudou bastante.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• (...) E tem mais alguma coisa que você quer falar sobre essa atividade? <p>Daniela: — <i>Só que foi muito legal e que ela ajudou a gente aprender mais, né? De leitura, de livro de autor, dessas coisas e a escrever também.</i></p>
--	---

A aluna destaca que, além da escrita, a possibilidade de “aprender mais” foi proporcionada através desta atividade, uma vez que houve oportunidade de, enquanto escreviam, falar sobre um assunto que ela gosta – a leitura.

E, finalmente, na Atividade 6, sobre Materiais Culturais, este recorte da entrevista apresenta a aluna descrevendo o tema escolhido para a produção escrita naquele dia.

Sessão de Autoscopia

Atividade 6, Protocolo 19 18/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• Você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: <i>Gostei muito.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• O que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Daniela: — <i>Ah, a gente viu que cada um faz muitas coisas diferentes, usa o tempo deles de forma diferente, sabe? A gente discutiu isso e depois escrevia e daí foi legal porque quando a gente faz atividade com os amigos fica melhor de escrever... mais idéias, deu pra escrever bastante, sabe? As nossas informações, as dos outros, entendeu?</i></p>
--	---

O tema de sua preferência, aliado ao escrever junto com os amigos e discutir idéias, pareceu favorável para o desenvolvimento dessa atividade e, conseqüentemente, para a produção escrita. Segundo Daniela, os aspectos combinados nessas atividades foram importantes para que escrevessem o texto.

Infere-se, a partir desse conjunto de dados, que os Materiais Culturais, que são aspectos constantes das atividades observadas nessa sala de aula

como a leitura de histórias, encenação, pintura, desenho e fantoches, tornaram-se importantes elementos na construção da escrita. Através de seus significados culturais, as atividades ganharam um caráter atraente para as crianças, colaborando para a escrita e para que os objetivos da atividade fossem atingidos.

5.3.2. Presença Constante da Professora

Através das observações em sala de aula, foi possível identificar que, durante a realização das atividades, a professora mantém-se muito próxima aos alunos, desempenhando o papel de mediadora visando ao bom aproveitamento das crianças. Para uma melhor compreensão, esse grupo de dados foi agrupado em sub-núcleos, os quais estão abaixo relacionados.

5.3.2.1 - Elogio: foram identificadas como características da dimensão afetiva, as verbalizações da professora, durante sua interação com as crianças, com o intuito de elogiá-las pelo seu desempenho nas atividades. De acordo com as observações gravadas e registros em Diário de Campo, a cada progresso dos alunos, a professora elogiava-os, cumprimentando-os pelo seu desempenho. Da mesma forma, as crianças apontaram, durante as sessões de autoscopia, que tal comportamento da professora, auxiliava-as no desenvolvimento da atividade, na elaboração da escrita.

Como exemplo, o seguinte recorte apresenta o momento em que, assistindo às imagens durante a sessão de autoscopia, Mariana relembra que a professora comemora os bons resultados junto com os alunos.

Sessões de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 7 16/05/2005	Mariana está descrevendo a atuação da professora enquanto ensina às crianças como escrever. Mariana: — <i>É, isso ajuda muito. Sem contar, que ela é muito gente boa. Ela quer que a gente aprende, né? E daí, fica contente quando a gente acerta. Isso faz bem, né?</i>
---	---

Percebe-se que a aluna considera importante o fato de a professora estar perto dos alunos durante o desenvolvimento das atividades. Além disso, Mariana considera como um auxílio os elogios da professora dizendo “Isso faz bem, né?”.

Uma anotação do Diário de Campo, aponta para a mesma situação vivenciada por Ricardo, enquanto tentava escrever uma palavra que continha o dígrafo CH.

Diário de Campo

Atividade 3 23/05/2005	Professora: “— <i>Eu preciso de duas letrinhas pra fazer esse som de CH – CH. (sonorizando o dígrafo) Quais são essas letras, Ricardo?</i> Ricardo: “— <i>Ah, é o C e o H. Eu tinha esquecido.</i> Após dar a dica de como escrever a palavra e ver que a criança conseguiu escrevê-la, a professora o elogiou. Professora: “— <i>Muito bem! É assim mesmo que se escreve CACHIMBO.</i> ” Sorrindo, ela ainda passa a mão no cabelo de Ricardo, que corresponde seu sorriso, sorrindo também.
-------------------------------	--

Com a leitura do recorte coletado, podemos perceber a presença das marcas afetivas: ao ver o bom desempenho da criança, a professora elogiou e cumprimentou Ricardo pelo sucesso na escrita da palavra e, ao mesmo tempo, estabeleceu com ele um contato físico ao passar a mão no seu cabelo. Ao final da interação, a professora sorriu para Ricardo que, imediatamente, retribuiu, elucidando o caráter afetivo da relação e a satisfação de ambos com a escrita produzida.

5.3.2.2- Incentivo: caracterizado pelo tom vibrante de voz da professora, este sub-núcleo reúne as verbalizações e atitudes da professora com o intuito de incentivar seus alunos a continuarem a desenvolver a atividade. Durante as observações, foi identificado que as crianças passam a envolver-se ainda mais com a atividade após esse tipo de mediação da professora.

No exemplo abaixo, enquanto assistia às imagens em que a professora, sentada junto ao grupo, dava idéias e incentivava a participação ativa dos alunos na atividade, Tiago comentava a ação da professora.

Sessões de Autoscopia

Atividade 1, Protocolo 3 09/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• Mas, parece que depois você acabou gostando de escrever a história... (a pesquisadora refere-se ao incentivo dado pela professora para que Tiago desenvolvesse a atividade). <p>Tiago: __ <i>Ahã, depois foi legal, por que a gente (Tiago e professora, juntamente com o grupo) começou a discutir o que ia escrever, e quando começou a escrever ficou bem legal...</i></p>
---	--

O aluno confirma que, após as verbalizações da professora discutindo com os alunos as possibilidades para aquela produção escrita, o desenvolvimento da atividade deu-se de forma “bem legal”. De início, Tiago negava-se a participar, uma vez que o livro escolhido para o seu grupo não era o que desejava. Porém, após a mediação da professora, o aluno participou ativamente, inclusive nomeando os personagens.

Em um outro momento das entrevistas, sobre a mesma Atividade 1, a aluna Daniela fala sobre o mesmo episódio.

Sessões de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 2</p> <p>09/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Rute ficou perto de vocês, né? <p>Daniela: __ <i>Ficou... porque a gente não resolvia o nome dos dois, dos lapisinhos. A gente ficava: esse, ou esse, ou esse... muita confusão.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, vocês ficaram indecisos na hora de escrever? <p>Daniela: __ <i>Ahã. É, um pouco.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E a professora ajudou? <p>Daniela: __ <i>Ajudou. Bastante, ela fez até o Tiago começar a participar, porque ele tava meio chateado, sabe? Não era esse livro que ele queria escrever.</i></p>
---	--

A aluna relata o importante papel da professora em motivá-los a participar, caracterizando tal atitude como um ajuda para o bom desempenho da atividade.

Em um recorte da entrevista sobre a Atividade 5, Guilherme descreve o incentivo da professora que ajuda quem não estava fazendo a atividade proposta.

Sessões de Autoscopia

Atividade 5, Protocolo 16 11/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• E nesse dia a Rute também ajudou a escrever? <p>Guilherme: — <i>Claro, principalmente quando alguém tava assim, é, sem escrever, que da cabeça num sabia, precisava de ajuda pra pensar, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e como é que ela ajudava? <p>Guilherme: — <i>Ajudava dando idéias (...).</i></p>
--	---

Nesse trecho, a iniciativa da professora de dar idéias de ilustrações sobre uma atividade é considerada por Guilherme como muito importante, pois ajuda durante a produção escrita. Ele cita que crianças, que não conseguiam fazer a atividade sozinhas, recebiam o apoio da professora através de suas idéias de como conceber a escrita.

5.3.2.3- Apoio: Este sub-núcleo reúne os dados que ilustram a atitude da professora em ajudar as crianças, fornecendo dicas de como escrever determinadas palavras, de como desenvolver o que foi proposto. Assim sendo, percebe-se que, com essas ações, a professora aumenta as chances de acerto e bom desempenho dos alunos durante a escrita.

Num primeiro exemplo, na Atividade 3, a aluna descreve ações da professora que ilustram seu comprometimento em garantir o desenvolver da atividade.

Sessões de Autoscopia

Atividade 3, Protocolo 10 23/05/2005	(Relatando como a professora e as atividades ajudam-na a escrever.) Luíza: — <i>É, mas se tiver atrasado ou com dificuldade ela explica de novo, fala, conversa... tem paciência ela.</i> • Entendi. E nessa atividade que a gente assistiu, o que ela fez pra ajudar você? Luíza: — <i>Ajudou, mas sem dar a resposta. Ela fala que a gente tem que pensar também.</i> • E você gostou do que ela fez? Luíza: — <i>Gostei. Ela não deu a resposta, mas me disse por onde ir, sabe? É.. ensinou o caminho.</i>
--	--

A aluna afirma que ajudar não é simplesmente dar a resposta, mas que os alunos já entendem a necessidade de pensar e tentar atingir os objetivos da atividade, e que sabem que podem contar com o apoio da professora.

Em um outro exemplo deste sub-núcleo, na Atividade 2, Ricardo comenta a importância da atuação da professora durante a escrita.

Sessões de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 9 16/05/2005	• Você gosta que a atividade fique assim (completa, bonita)? Ricardo: — <i>Ahã. Depois que corrige e põe as palavras com as letras que a Rute falou, fica super legal. Já te falei que ela ajuda bastante, né?</i> • Falou sim. E isso é bom, né? Ricardo: — <i>É sim.</i>
---	---

Ele comenta que as dicas dadas pela professora fazem com que a atividade seja desenvolvida como é esperado. Através das dicas sobre quais letras e palavras usar, Ricardo fica satisfeito com seu desempenho na atividade.

Durante a realização da Atividade 4, Rafael teve o mesmo apoio durante a produção escrita. No próximo recorte, ele descreve como a professora ajudou-o durante a atividade. De acordo com as observações gravadas, no momento de produção do texto coletivo, a professora dava dicas de como escrever palavras manuscritas. Rafael encontra-se na fase de transição entre a letra de forma e a letra cursiva.

Sessões de Autoscopia

<p>Atividade 4, Protocolo 13</p> <p>30/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E o que ela (a professora) faz que te ajuda? <p>Rafael: — <i>Ela ajuda a gente a escrever melhor, a aprender...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E como ela faz isso? Me conta. <p>Rafael: — <i>Por que nas atividades a gente vê quando a gente erra, quando a gente não sabe o que ler e escrever, ela ajuda, fica perto e ajuda.</i></p>
--	--

O aluno comenta, ao ver as imagens, que, além de aproximar-se, a professora ajuda-o, percebendo que Rafael não sabia ao certo como escrever o que foi proposto.

5.3.2.4- Aproximação: Dentre as ações que compõem o Núcleo Temático sobre a Presença Constante da Professora, a proximidade física foi bastante citada pelas crianças. Ações de deslocamento até a criança, explicitando sua disponibilidade de ajudar, sendo solicitada ou não, demonstram-se como fundamentais para o bom desempenho das crianças nas atividades de produção escrita.

Num primeiro exemplo, comentando sobre a Atividade 5, Mônica descreve como a professora a ajudou.

Sessões de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 5</p> <p>09/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E o que a Rute faz nas atividades que você acha que te ajuda?</i> Mônica: <i>__ Nas atividades?</i> • <i>É. Quando vocês fazem atividades com escrita, o que ela faz que te ajuda?</i> Mônica: <i>__ Ela fica junto, fica perto, vem toda hora na carteira. Nesse dia ela ajudou a escrever livros, aí você fica mais esperto, fica gostando mais de escrever e... (Mônica para de falar por uns instantes e olha com atenção para as imagens. Após um momento, ela retoma sua fala, comentando o ensinar da professora – Núcleo Temático 4)</i>
---	--

A proximidade física representa para a aluna estar junto, ajudando a escrever. Segundo Mônica, tal situação tem como efeito gostar mais de escrever, ficar mais esperto em relação à escrita.

No próximo recorte, a aluna Francieli comenta, em dois momentos da entrevista, situações da atividade em que ações da professora de aproximar-se dela foram fundamentais para o desenvolvimento da atividade.

Sessão de Autoscopia

<p>Atividade 2, Protocolo 8</p> <p>16/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, então me conta o que a Rute faz que te ajuda a aprender a escrever?</i> Francieli: <i>— Tem dia, né, que ela manda a gente escrever sozinha, e daí a Rute não conseguia ler o que eu escrevi. Depois, ela me ajudou, né, ela leu comigo, puxou uma cadeira do meu lado e explicou tudo de novo o que eu tinha que fazer.</i> • <i>(...) você deve estar aprendendo até hoje, né?</i> Francieli: <i>— É, porque todo dia que eu preciso, ela (a professora)</i>
---	--

	<i>me ajuda e eu faço todas as atividades.</i>
--	--

Os detalhes descritos por Francieli ilustram a atitude da professora com o propósito explícito de colaborar para a produção escrita da aluna. Além disso, as observações gravadas registram a constante ação da professora de sentar-se ao lado dos alunos e, dessa maneira, possibilitar que os objetivos da atividade sejam atingidos pelos alunos – a produção escrita.

Durante a entrevista sobre a Atividade 3, Renan comenta que a professora ajuda-o na escrita; porém, que isso acontece em momentos oportunos, pois às vezes faz-se necessário que os alunos pensem e tentem desenvolver as atividades sozinhos.

Sessão de Autoscopia

Atividade 3, Protocolo 12 23/05/2005	<ul style="list-style-type: none"> • E a Rute, te ajuda a escrever? Renan: — Ajuda, mas de vez em quando não. • Por que não? Renan: — <i>Por que a gente tem que aprender também.</i> • Então ela te deixa fazer um pouco sozinho. E você importante ela deixar você fazer sozinho? Renan: — <i>É, se não é muito fácil.</i> • E quando ela (a professora) te ajuda o que ela faz? Renan: — (...), dá algumas dicas, (...) e fica perto até acertar.
--	--

Quando descreve como o auxílio da professora chega até ele, o aluno cita a dica, aspecto incluído e comentado neste Núcleo Temático, além da proximidade permanente, até que o aluno tenha sucesso na escrita.

Na entrevista sobre a Atividade 4, Ana Beatriz cita como a atividade proporcionou a ajuda da professora através de sua proximidade.

Sessão de Autoscopia

Atividade 4, Protocolo 15 30/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) o que ela (a professora) fez pra te ajudar que você gostou? <p>Ana Beatriz: — <i>Ela veio perto, porque mesmo a atividade sendo lá na lousa, precisa ver se está indo tudo direito então ela vem na carteira e conferir nossa atividade.</i></p>
--	---

A aluna lembra que, mesmo sendo uma atividade realizada coletivamente, em que a professora anotava o texto na lousa, havia a preocupação da mesma em manter-se próxima aos alunos, garantindo a mediação, se necessária, entre criança e escrita.

Daniela, assistindo às imagens da Atividade 5, cita como é a aproximação da professora e afirma seu benefício para a escrita.

Sessão de Autoscopia

Atividade 5, Protocolo 17 11/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• <i>E nesse dia a Rute também ajudou a escrever?</i> <p>Daniela: — <i>Ahã. Ela sempre vai perto de quem precisa, né? Ou a gente vai lá nela, né, e daí ela vem na carteira.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E isso é bom? <p>Daniela: — <i>É.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por quê? <p>Daniela: — <i>Ah, porque daí ela fica lá até a gente aprender. A gente chama ela lá e ela ajuda até quando precisar.</i></p>
--	--

A aluna descreve que, vindo até a carteira por perceber a necessidade do aluno, ou por ter sido solicitada pela criança, a proximidade da professora

caracteriza-se como um meio de ajuda da professora durante a atividade de escrita, uma vez que a mesma só se afasta ao perceber o progresso do aluno.

A mesma aluna, agora num recorte da entrevista sobre a Atividade 6, comenta a imagem que mostra a professora, aproximando-se para ajudar o grupo em que fazia parte.

Sessão de Autoscopia

Atividade 6, Protocolo 19	<ul style="list-style-type: none">• (...) A Rute te ajudou nessa atividade? <p>Daniela: — <i>É. Ajudou um pouquinho, mas ajudou...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Como, por que só um pouquinho? <p>Daniela: — <i>Porque não precisava, a gente tava em grupo e o grupo já ajuda bastante, né? Nessa hora, ó, era porque a gente ninguém do grupo sabia como escrevia natação, se era com S, ou outra letra, assim. Aí ela ajudou.</i></p>
------------------------------	---

A proximidade da professora, neste exemplo, mostra de forma clara sua intenção em checar como os alunos estão desempenhando a atividade. No momento oportuno, a professora intervém, ajudando as crianças na escrita. Daniela identifica a importância da mediação da professora no momento de necessidade do grupo.

Percebe-se, a partir deste Núcleo Temático juntamente com seus sub-núcleos, que a constante presença da professora durante as atividades de ensino da escrita foi fator fundamental para a aquisição da linguagem escrita pela criança. Com ela, progressos foram vistos à medida em que a mediação da professora ocorria, seja através do fornecimento de dicas, da motivação ou

da proximidade física, as quais caracterizam as dimensões afetivas presentes na relação professor-aluno. Como produto, os objetivos da atividade alcançados, o que possibilitou a concretização do trabalho de alfabetização.

5.3.3. O Fazer Coletivo

O Fazer Coletivo vivenciado por alunos e professora em sala de aula caracteriza-se pelo compartilhar da produção escrita entre os sujeitos da pesquisa. Esse comportamento foi identificado através da explicitação de aspectos específicos da escrita como normas gramaticais, organização do texto em seus diversos gêneros e uso da letra cursiva pela professora. E ainda, através da anotação do texto na lousa pela professora e no caderno pelos alunos, após a discussão coletiva das possibilidades de escrita. Pode-se dizer que, com o envolvimento de todo o grupo numa mesma tarefa, o processo de alfabetização torna-se mais agradável e proveitoso, uma vez que as crianças dividem as dúvidas e ansiedades com a classe, passam a ater-se a questões relacionadas à linguagem escrita, enquanto a professora tem a oportunidade de desempenhar a mediação pedagógica, ensinando como escrever e fazer uso do código escrito.

No primeiro exemplo deste núcleo, a lousa caracteriza-se como objeto de grande valia na tentativa de chamar a atenção dos alunos para a escrita.

Diário de Campo

Atividade 2 Compreendendo o Texto 16/05/2005	Para o desenvolvimento desta atividade, a professora utiliza a lousa para que todos os alunos voltem sua atenção para a escrita. Dessa forma, após discussão sobre a melhor resposta para as questões, ela escreve na lousa em versões de forma e manuscrita, chamando a atenção dos alunos para as duas possibilidades de escrita e suas especificidades.
--	--

Na Atividade 2, a professora consegue ensinar a questão da transição da letra de forma para manuscrita, através do trabalho coletivo de resposta a um questionário sobre um texto lido pela classe. Dessa maneira, aspectos a serem apresentados pela classe foram trabalhados e, conseqüentemente, dúvidas particulares tornavam-se objetos de explicações coletivas.

Em diversos momentos observados nessa atividade, a professora chamava a atenção dos alunos para os usos sociais da escrita; um deles, a possibilidade de expressão de opinião, defesa de uma idéia e etc.

Sobre a Atividade 4, outra produção coletiva – alunos e professora, um texto foi escrito com a contribuição de todos.

Diário de Campo

Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto 30/05/2005	Neste caso, os alunos estão sentados em fileiras voltadas para a lousa e cada um transcreve o texto na sua própria folha de atividades. A professora faz o trabalho de mediar a produção dos alunos na folha, referindo-se à sua escrita na lousa, enquanto os alerta para a grafia correta de algumas palavras, uso de travessão antes de diálogos e etc.
--	--

O trabalho com a lousa, mantendo os alunos atentos à escrita, contribui para que aspectos formais da escrita de um texto sejam ensinados. A organização de um texto coeso e coerente, o uso de travessão, o respeito à margem e ao gênero do texto são aspectos abordados que, por meio da atuação da professora, preocupada em levar seus alunos ao conhecimento dos mesmos, pressupõem que as dimensões afetivas estejam presentes nessa atividade.

Destaca-se a importância do uso da escrita, a abordagem das normas da língua escrita, a explicitação da organização de um texto de acordo com a utilização do espaço e o respeito ao seu gênero, como aspectos observados durante as atividades e que proporcionaram ao aluno, posteriormente, no momento da escrita individual, um melhor desempenho na escrita e o conhecimento das diversas possibilidades da escrita.

5.3.4. O Ensinar da Professora

Este Núcleo Temático é caracterizado pelos dados que evocam o ensinar da professora como fundamental para a aprendizagem da escrita pelas crianças. Seja pelas Sessões de Autoscopia, seja pelas observações gravadas, o ensinar da professora foi identificado como a essência da mediação pedagógica. Através de intervenções e fala da professora é possível informar aos alunos sobre o uso da escrita, sua importância, seu caráter social, suas práticas.

Para uma melhor sistematização dos dados pertencentes a este Núcleo foram criados três sub-núcleos: instrução, correção e *feed-back*.

5.3.4.1. Instrução: neste sub-núcleo, reúnem-se as ações da professora que visaram à instrução do aluno sobre como desenvolver a atividade, como desempenhar o que era dele esperado. As instruções dadas pela professora ocorreram antes do início das atividades e, também, durante as mesmas, quando o aluno deveria rever sua produção e, após novas instruções, fazer uma nova tentativa de escrita.

Como um primeiro exemplo do ensinar da professora neste sub-núcleo, tem-se o seguinte recorte:

Diário de Campo

<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p> <p>23/05/2005</p>	<p>Trata-se de uma atividade individual em que os alunos devem elaborar as respostas sozinhos. A professora empenha-se em esclarecer de forma precisa o que é esperado dos alunos naquelas questões, dando vários exemplos, lendo cada uma das perguntas, indicando diferentes maneiras de desenvolver a mesma questão, e até mesmo simulando uma questão do mesmo tipo das contidas na atividade, de forma a mostrar aos alunos que o conteúdo da atividade já havia sido trabalhado diversas vezes por eles em sala de aula.</p>
--	--

Em registros de Diário de Campo, consta a preocupação da professora em garantir que a atividade fosse entendida pelo aluno, bem como seus objetivos. Dar exemplos, lembrando experiências passadas com aquele

conteúdo, garantiu aos alunos o desempenho satisfatório no desenvolvimento dessa atividade.

Outro registro em Diário de Campo, referente à Atividade 6, mostra o uso de exemplos pela professora como forma de instruí-los sobre o que fazer na atividade.

Diário de Campo

<p>Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.</p> <p>18/11/2005</p>	<p>Exemplos são dados com o intuito de mostrar aos alunos que escrever não é difícil e que, assim, eles são capazes de desenvolver a atividade sem problemas.</p>
---	---

Percebe-se que, com a demonstração de como fazer uma tarefa, as instruções tornam-se mais eficazes, colaborando para a elaboração da escrita pelos alunos.

Os próprios alunos referem-se à eficiência da instrução durante a atividade, como no exemplo a seguir, em que Tiago atribui à explicação da professora o mérito por conseguir desenvolver a atividade.

Sessões de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 3</p> <p>09/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E, Tiago, você gosta das atividades que a Rute dá pra vocês? <p>Tiago: <i>__ Gosto, e muito... a gente sempre faz atividades de escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você acha que essas atividades te ajudam a escrever? <p>Tiago: <i>__ Ajuda, porque tem lá as atividades e a gente consegue</i></p>
---	--

	<p>escrever nelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que a professora faz que ajuda? <p>Tiago: __ <i>Ela faz pra gente aprender as coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E como ela ajuda a aprender? <p>Tiago: __ <i>Dando as atividades, conversando com a gente, explicando direitinho. E, quando precisa ela até deixa fazer de novo pra não ficar errado, aí ela explica e a gente consegue fazer. É bem legal, né?</i></p>
--	--

As instruções da professora são interpretadas pelo aluno como conversa, explicações, verbalizações que contribuem para que o aluno que apresentar dificuldades com a escrita as supere e atinja os objetivos da atividade.

No próximo recorte, a aluna Mônica também comenta as instruções dadas pela professora durante as atividades.

Sessões de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 5</p> <p>09/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem mais alguma coisa que acontece nas atividades? (Mônica estava falando e parou no meio de uma sentença e ficou por uns instantes olhando as imagens com atenção.) <p>Mônica: __ <i>Tem. É que ela sempre explica de novo quando precisa, fala porque tem que mudar de linha, essas coisas que é difícil ficam mais fáceis.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta das atividades que ela te dá? <p>Mônica: __ <i>Gosto muito, é sempre atividade legal de fazer. Só de Matemática que é mais complicado. Mas eu aprendi muito escrever nessa classe.</i></p>
---	---

Nesta entrevista, a aluna destaca a necessidade da instrução – as quais tornam as atividades mais fáceis – para que seja possível o desenvolvimento da atividade. Segundo Mônica, através das atividades ela aprendeu a escrever.

No recorte seguinte, Rafael descreve como a professora ajuda-o no momento da escrita.

Sessões de Autoscopia

Atividade 4, Protocolo 13 30/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) E você gostou do que ela (a professora) fez nessa atividade? (A pesquisadora refere-se ao que a professora fez para ajudá-lo a escrever). <p>Rafael: — <i>Gostei sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E que ela (a professora) faz que ajuda? <p>Rafael: — <i>Ela explica de novo, escreve pra gente ver como é.... aí a gente consegue aprender, mas depois tem que eu fazer sozinho.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Entendi, ela ajuda e depois você consegue. <p>Rafael: — <i>Isso. Aí a gente escreve e depois ela vem ver se tá certo.</i></p>
--	---

Para Rafael, a ajuda da professora caracteriza-se pela explicação. E, uma vez necessária uma nova explicação, a mesma assim o faz. Dessa forma, o aluno considera que a professora auxilia-o no processo de aprendizagem da escrita, dando novas instruções, até que a escrita desejada concretize-se.

Em entrevista sobre a Atividade 6, as instruções da professora também são destacadas por Daniela e estão descritas no trecho abaixo.

Sessões de Autoscopia

Atividade 6, Protocolo 19 18/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) E como ela te ajuda e ajudou nessa atividade? <p>Daniela: — <i>Ah, ela ajuda a gente no que precisar, explica quantas vezes for preciso e faz um monte de coisas que a gente gosta pra ajudar a gente a aprender nas atividades!</i></p> <ul style="list-style-type: none">• É? Que coisa boa, né? <p>Daniela: — <i>É, sim. Sempre gosto de atividades de fazer assim.</i></p>
--	--

A aluna ressalta a instrução como oportunidade de aprendizagem e a identifica como ação da professora em prol do bom desempenho do aluno nas atividades. Daniela completa seu comentário dizendo gostar de atividades que prevêm as chances de alcance de sucesso na escrita.

5.3.4.2. Correção: Durante as atividades, intervenções visando à correção da escrita foram consideradas fundamentais para os alunos, uma vez que, por meio delas, são criadas oportunidades de aprendizagem da escrita. São ressaltadas as correções que levam o aluno à revisão da ortografia da produção escrita e normas da língua.

Neste primeiro registro em Diário de Campo sobre a Atividade 1, são destacadas as verbalizações da professora com a intenção de corrigir a produção escrita dos alunos.

Diário de Campo

<p>Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens</p> <p>09/05/2005</p>	<p>Durante o desenvolvimento dessa atividade, o ensinar da professora ocorreu através da orientação de como escrever um texto, cuidando de normas ortográficas e de organização da escrita, estudo de novo vocabulário e aspectos da escrita de um história completa. Ela usou da correção para garantir a escrita de um texto com qualidade pelos alunos, além de destacar a importância da escrita pelos seus usos sociais e por haver um leitor “à espera” da produção dos alunos.</p>
--	---

No decorrer de toda a atividade, a professora visitou os alunos organizados em grupo, corrigindo a ortografia, a organização do texto,

garantindo o bom desempenho das crianças na escrita do texto. Enfatizando a existência de um leitor para todo o texto escrito, a professora conscientizou-os sobre a importância de um texto coeso e coerente.

O mesmo ocorreu durante a Atividade 4, como ilustra o recorte abaixo.

Diário de Campo

<p>Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto</p> <p>30/05/2005</p>	<p>Uma vez que esta atividade compreende a escrita de um texto, novamente o ensinar da professora mostra-se preocupada com as várias especificidades da escrita como o uso correto da folha pautada, a pontuação, ortografia, criatividade e coerência da escrita, respeitando-se o estilo do texto.</p>
---	--

Nessa atividade, além do tipo de correções citadas no recorte anterior, incluem-se as correções referentes ao uso do material e ao estilo do texto, que deveria ser respeitado do início ao fim da escrita.

O aluno Guilherme comenta o ensinar da professora através da correção no recorte a seguir, da entrevista referente à Atividade 5.

Sessões de Autoscopia

<p>Atividade 5, Protocolo 16</p> <p>11/11/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E quando a Rute corrige alguma coisa que não estava muito certo, como isso acontece? <p>Guilherme: — <i>Ah, daí ela fala assim “Ó, Gui. Isso aqui não está muito certinho, não to entendendo”, daí eu falo “Deixa eu ver”, daí ela mostra assim, pra mim e daí me explica direitinho que eu aprendo e daí eu vou lá e escrevo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então a parte de corrigir também é legal? <p>Guilherme: — <i>É sim, dá pra aprender direitinho.</i></p>
--	--

Para Guilherme, o interessante é aprender. Com a disposição para ensinar e a correção eficiente da professora, não há como não aprender. O aluno descreve a combinação da correção e nova instrução, que traz como consequência a aprendizagem da língua escrita.

Na atividade 6, mais uma vez a correção é parte integrante do ensinar da professora através, como descreve Clarice.

Sessão de Autoscopia

Atividade 6, Protocolo 18 18/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• E nesse dia a Rute ajudou a escrever? <p>Clarice: — <i>Ela ensina a letra e depois quando chega a palavra com a letra errada, ela vem e vai falando e explicando até você acertar. Ela ensina, assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E Clarice, você gosta de escrever? <p>Clarice: — <i>Olha, eu não gostava muito, não. Achava meio chato, muita coisa repetida. Mas quando eu entrei na 1ª série e daí com as atividades que a gente faz aqui, aí ficou mais legal, e hoje eu gosto muito de escrever.</i></p>
--	--

Com a declaração da aluna, pode se concluir que o ato de corrigir, como ação pedagógica, colabora para a aprendizagem da ortografia das palavras e, inclusive, através das atividades desenvolvidas pela professora, contribui para que a criança passe a gostar de escrever.

5.3.4.3. *Feed-back*: Inclui-se, neste sub-núcleo, o retorno da professora sobre o desempenho dos alunos na atividade. Acredita-se que é de fundamental importância que a criança receba a avaliação de sua produção, de

forma a ser possível a revisão do desenvolvimento da atividade ou a conclusão da mesma pelo aluno.

Assim como nos sub-núcleos da instrução e da correção, o *feed-back* pode ocorrer em diversos momentos do desenvolvimento da atividade, não somente ao final dela.

Num primeiro exemplo, um recorte dos registros em Diário de Campo, o *feed-back* é observado na mediação da professora, colaborando para a produção escrita do grupo.

Diário de Campo

Atividade 5 Entrevista – Você é o autor 11/11/2005	Quando necessário, ela orienta o aluno para a revisão do que foi escrito, ressaltando a escrita correta das palavras e a necessidade de sentido do que está sendo escrito.
---	--

Em conjunto com as verbalizações que intendem a instrução e a correção, a fala da professora que fornece o *feed-back* ao aluno contribui para a qualidade da escrita do mesmo, incluindo a ortografia e a escrita com um sentido durante as atividades.

Discorrendo sobre como as intervenções da professora o ajudam, Rafael comenta a existência do *feed-back* e suas conseqüências positivas.

Sessão de Autoscopia

Atividade 4, Protocolo 13 30/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• Entendi, ela ajuda e depois você consegue. <p>Rafael: — <i>Isso. Aí a gente escreve e depois ela vem ver se tá certo.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e é importante voltar pra ver se tá certo? <p>Rafael: — <i>É, porque daí dá certeza que aprendemos.</i></p>
--	---

A avaliação da professora sobre seu desempenho garante a Rafael o alcance do objetivo da atividade e, logo, o êxito na escrita. Do contrário, somente fazer o proposto não teria sentido para Rafael.

É possível inferir, através dos dados aqui apresentados, e também com os demais dados pertencentes a este Núcleo Temático e reunidos no Anexo 4, que o ensinar da professora, enquanto ação pedagógica, colaborou sobremaneira com o processo de aquisição da língua escrita. Com o caminhar do trabalho de Alfabetização desenvolvido pela professora através das atividades, esses aspectos ficaram evidentes na fala das crianças, consideradas de fundamental importância para que atingissem o sucesso em suas produções escritas.

No recorte da entrevista de Mariana sobre a Atividade 7, a aluna conta o quanto gosta de escrever e quanto a instrução, a correção e o *feed-back* dados pela professora durante as atividades a ajudam a melhorar cada vez mais sua escrita.

Sessão de Autoscopia

Atividade 2, Protocolo 7 16/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) E por que você gosta de escrever? <p>Mariana: — <i>É... gosto mesmo... porque a gente aprende mais e mais. Só que eu gosto mesmo de escrever porque vou ser escritora quando eu crescer. Então, já viu... e sabe, a Rute me ajuda muito quando ela faz essas coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• (...) O que ela (a professora) faz que te ajuda? <p>Mariana: — <i>Ah, ela ajuda muito. Dá atividades de escrever histórias, explica como escreve um texto, ou então faz tudo com a gente na primeira vez pra gente saber como é, ela escreve no caderno, pede pra escrever textos em casa, depois corrige e depois mostra o que errou. Mas, não fica errado, a gente pode fazer de novo e o texto fica lindo...</i></p>
---	--

Fica clara a contribuição do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora para que a aluna goste não só de escrever mas, também, de aprender como escrever da melhor maneira possível, considerando as possibilidades de tentar de novo e a certeza de contar com a ajuda da professora.

5.3.5. Diversidade

O presente Núcleo Temático aborda a variedade de atividades desenvolvidas pela professora como aspecto favorável à aprendizagem da escrita pela criança. A partir das observações e entrevistas realizadas, foi possível identificar a diversidade no que se refere às condições físicas, tipos de atividades e materiais escolares, dando origem a três sub-núcleos correspondentes.

5.3.5.1. Condições Físicas: refere-se à organização dos alunos em duplas, trios, grupos ou de forma individual para a realização da atividade.

Os recortes locados no Diário de Campo demonstram a diversidade no que diz respeito às condições físicas da atividade.

Diário de Campo

<p>Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens</p> <p>09/05/2005</p>	<p>Atividade realizada em grupos de quatro alunos, sendo uma produção de texto em que os alunos criam uma história.</p>
--	---

Diário de Campo

<p>Atividade 2 Compreendendo o Texto</p> <p>16/05/2005</p>	<p>Com as carteiras organizadas em meio círculo, esta atividade foi realizada coletivamente.</p>
---	--

Diário de Campo

<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p> <p>23/05/2005</p>	<p>A sala está organizada em fileiras, com as carteiras dispostas uma atrás da outra (...).</p>
--	---

Diário de Campo

<p>Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto</p> <p>30/05/2005</p>	<p>A atividade configura-se na escrita de um texto coletivo, anotado na lousa pela professora. Os alunos, organizados em fileiras de três em três, um ao lado do outro (...).</p>
---	---

Diário de Campo

Atividade 5 Entrevista – Você é o autor 11/11/2005	As carteiras dispõem-se em meio círculo, voltadas para a lousa. (...) A atividade é realizada individualmente.
---	--

Diário de Campo

Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa. 18/11/2005	A atividade é realizada em trios.
---	-----------------------------------

É possível perceber que, nas atividades observadas, há uma ampla variedade na organização dos alunos para o desenvolvimento das atividades. Foram observadas atividades realizadas em grupos de quatro alunos, em trios, em duplas e individualmente.

Além dos registros em Diário de Campo, em uma das entrevistas sobre a Atividade 5, Guilherme avalia de forma positiva essa variedade.

Sessão de Autoscopia

Atividade 5, Protocolo 16 11/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• (...) E você gosta de escrever sozinho? Porque essa atividade era individual, né? <p>Guilherme: — Gosto sim. Daí dá pra pensar melhor assim e daí ter a idéia da sua cabeça assim, né?</p> <ul style="list-style-type: none">• Você quer dizer sem copiar? <p>Guilherme: — É, se não um amigo assim, fala “Ó, vamos escolher um animal mais legal.” e eu não gosto do animal que é ‘aranha’, daí eu tenho que fazer a atividade do mesmo jeito, deu pra entender o exemplo?</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Entendi, sim... <p>Guilherme: — <i>E a mesma coisa da dupla, quando sou da dupla dele, né? Tenho que escrever as mesmas coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi. Então, você acha que as atividades que a Rute dá são legais? <p>Guilherme: — <i>São sim, porque daí ela dá um pouquinho de cada coisa, tipo de 3 (trios), de grupo e sozinho também.</i></p>
--	---

Guilherme mostra-se satisfeito com a diversidade de formas de atividade devido à variação na organização dos alunos, destacando os pontos positivos das atividades realizadas individualmente.

Já na Atividade 1, Guilherme relembra da mesma, em grupo, dando detalhes sobre os colegas com quem trabalhou.

Sessão de Autoscopia

Atividade 1, Protocolo 4	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade, a professora deu em grupo, né, Gui? Olha lá, estava você... <p>Guilherme: __ <i>A Lara e a Vitória, nosso grupo tinha três porque o Lucas faltou.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta de fazer atividade em grupo?
09/05/2005	<p>Guilherme: __ <i>Eu gosto sim, porque, assim, dá pra tirar idéias um do outro das histórias que a gente faz, ajudar quem não sabe e, tipo, se a gente não sabe o amigo também ajuda.</i></p>

Mais uma vez, o aluno destaca as possibilidades de escrita de acordo com as condições físicas da atividade. Sobre a Atividade 1, Guilherme enaltece o dividir as idéias com os colegas do grupo e a ajuda compartilhada entre eles, buscando o bom desempenho do grupo na atividade.

No próximo recorte, Mônica comenta a mesma atividade, mencionando a organização em grupos e sua participação com Guilherme.

Sessão de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 5</p> <p>09/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade, Mônica? <p>Mônica: __ <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por que você gostou? <p>Mônica: __ <i>Porque daí nós mesmos tínhamos que inventar, nós estávamos em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gostou de fazer a atividade em grupo? <p>Mônica: __ <i>Ah, sim. Eu sempre gosto de trabalhar junto com amigos, fica mais fácil, né? E a Rute sempre dá atividade em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E com quem você fez essa atividade. <p>Mônica: __ <i>Com o Guilherme e a Luiza.</i></p>
---	---

A aluna comenta a frequência das atividades em grupo e seu apreço por ela, pela presença dos amigos enquanto escreve, o que torna as atividades mais fáceis.

Da mesma forma, no exemplo abaixo, a aluna Daniela comenta as atividades em grupo.

Sessão de Autoscopia

<p>Atividade 5, Protocolo 17</p> <p>11/11/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: — <i>Ah, eu adorei fazer!</i></p> <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • E também era de fazer sozinho, né? Individual, você gosta? <p>Daniela: — <i>Ah, tanto faz, de qualquer jeito eu consigo aprender. E a Rute sempre dá atividades um pouquinho de cada jeito.</i></p>
--	---

Daniela considera que, com quaisquer atividades dadas pela professora, seja possível aprender. E completa dizendo da diversidade de atividades desenvolvidas pela professora.

Dada a diversidade nos modos de organização das atividades desenvolvidas pela professora, vê-se que foi possível contemplar as preferências das crianças, criando oportunidades para que elas pudessem escrever em situações agradáveis, facilitando o processo de aprendizagem.

5.3.5.2. Tipos de Atividades e Textos: este sub-núcleo refere-se aos vários tipos de atividades de ensino da escrita desenvolvidas pela professora.

Valendo-se dos recortes extraídos do Diário de Campo relacionados abaixo, infere-se que a professora explora as diversas possibilidades de escrita dos alunos.

Diário de Campo

Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens 09/05/2005	(...) sendo uma produção de texto em que os alunos criam uma história.
---	--

Diário de Campo

<p>Atividade 2 Compreendendo o Texto</p> <p>16/05/2005</p>	<p>(...), compondo-se de um questionário a ser respondido pelos alunos individualmente, a medida em que a professora discute com a sala a melhor resposta.</p>
---	--

Diário de Campo

<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p> <p>23/05/2005</p>	<p>(...), compreendendo questões e gravuras sobre localização, nas quais os alunos devem formar frases ou apenas escrever uma palavra que indique a localização de objetos.</p>
--	---

Diário de Campo

<p>Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto</p> <p>30/05/2005</p>	<p>A atividade configura-se na escrita de um texto coletivo, anotado na lousa pela professora.</p>
---	--

Diário de Campo

<p>Atividade 5 Entrevista – Você é o autor</p> <p>11/11/2005</p>	<p>A atividade compreende nove perguntas organizadas em uma folha de sulfite, e foi adaptada de uma entrevista com Ana Maria Machado (...).</p>
---	---

Diário de Campo

<p>Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.</p> <p>18/11/2005</p>	<p>(...) os alunos elaboram uma descrição de sua rotina e descrevem as diferenças de sua rotina em relação aos colegas do grupo em cada período do dia.</p>
---	---

Das atividades observadas, havia produções de texto, questionários, escrita de frases, entrevistas; variadas foram as formas de exploração da professoras no que se refere aos tipos de atividades.

Mário, na entrevista sobre a Atividade 1, comenta sobre a produção de texto desenvolvida pelos alunos.

Sessão de Autoscopia

<p>Atividade 1, Protocolo 1 09/05/2005</p>	<p>(Comentando porque gosta de escrever, Mário relembra que a atividade envolvia a escrita de um texto, uma história). Mário: — <i>Ah, porque é legal, eu consigo escrever o que eu quiser. Nesse dia, a gente escreveu uma história muito legal.</i></p>
---	--

O aluno exemplifica com essa atividade seu gosto pela escrita. Segundo o aluno, com a produção do texto confeccionada por eles, é possível escrever livremente, escrever algo de que realmente gostam.

No exemplo a seguir, Ana Beatriz compartilha da opinião do colega de classe, falando da Atividade 4.

Sessão de Autoscopia

<p>Atividade 4, Protocolo 15 30/05/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou dessa atividade? Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.) • Por que você gostou? Ana Beatriz: — <i>Porque eu gosto de escrever história.</i> (...) • E porque você gosta? Ana Beatriz: — <i>Porque dá pra escrever e depois perguntar.</i> • Perguntar pra quem? Como assim, Ana Beatriz?
--	---

	<p>Ana Beatriz: — <i>Dá pra fazer perguntas de duas pessoas conversando na história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, tá, diálogos. <p>Ana Beatriz: — <i>É, dentro da história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então, você me falou que gosta de escrever, e nas histórias você consegue transcrever as falas dos personagens da história? <p>Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.)</p>
--	---

Com a possibilidade de escrever uma história, Beatriz considera a atividade prazerosa, na qual ela tem liberdade de escrever e criar as falas dos personagens, alcançando os objetivos da atividade.

Comentando a Atividade 5, Daniela diz ter adorado fazer a atividade.

Sessão de Autoscopia

Atividade 5, Protocolo 17	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: — <i>Ah, eu adorei fazer!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É?
11/11/2005	<p>Daniela: — <i>É, sim. Foi legal tinha de colocar as idéias no papel e eu sempre gosto de atividades de fazer assim.</i></p>

Segundo a aluna, uma atividade em que é possível “colocar as idéias no papel” torna-se gostosa de fazer. Certamente, essa empolgação com a atividade contribuiu sobre maneira para o seu bom desempenho.

Percebe-se que foram variadas as atividades de ensino da escrita desenvolvidas em sala de aula, e que corresponderam às expectativas das crianças com relação à escrita. De pequenas frases à histórias completas, as atividades colaboraram para a construção da escrita pela criança à medida em que exploraram os diferentes usos das mesmas.

5.3.5.3. Materiais Escolares: este sub-núcleo considera os diferentes materiais utilizados pelos alunos durante as atividades de ensino da escrita.

Considerando se os registros em Diário de Campo, é possível perceber a diversidade de materiais dos quais as atividades utilizaram.

Diário de Campo

Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens 09/05/2005	Para a escrita, cada grupo recebe uma folha pautada e cada membro do grupo escreve um parágrafo.
---	--

Diário de Campo

Atividade 2 Compreendendo o Texto 16/05/2005	Ela encontra-se na apostila, compondo-se de um questionário a ser respondido pelos alunos individualmente, à medida que a professora discute com a sala a melhor resposta e a anota na lousa.
--	---

Diário de Campo

Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda 23/05/2005	Esta atividade é disposta em folhas de sulfite (...).
---	---

Diário de Campo

Atividade 4 Produção Coletiva	A atividade configura-se na escrita de um texto coletivo, anotado na lousa pela professora. [Os alunos] recebem
---	---

de um Texto	uma folha pautada na qual cada um transcreve o texto.
30/05/2005	

Diário de Campo

Atividade 5 Entrevista – Você é o autor	A atividade compreende nove perguntas organizadas em uma folha de sulfite, e foi adaptada de uma entrevista com Ana Maria Machado contida na apostila.
11/11/2005	

Diário de Campo

Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.	Em espaço previsto na apostila, os alunos elaboram uma descrição de sua rotina e descrevem as diferenças de sua rotina em relação aos colegas do grupo em cada período do dia.
18/11/2005	

Lousa, caderno, folhas de sulfite, folhas pautadas são Materiais Escolares utilizados nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A variedade visa a diversificar os suportes utilizados para a escrita, o que viabiliza o uso de diferentes recursos como gravuras, diferentes tipos de fontes de letras, o ensino da organização de textos em folhas pautadas, textos e informativos complementares da apostila, etc.

Como demonstram os dados a seguir, a diversidade de materiais é também notada pelos alunos.

Sessão de Autoscopia

Atividade 3, Protocolo 12 23/05/2005	<ul style="list-style-type: none">• E você gosta do que ela faz durante as atividades pra você aprender? <p>Renan: — <i>Nas atividades, sim, mas no caderno, não.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por quê? Você gosta de atividades na folha? <p>Renan: — <i>Hum, hum.</i> (Balança a cabeça, afirmando sua resposta).</p> <ul style="list-style-type: none">• E no caderno? <p>Renan: — <i>É, na apostila é legal, na folha também. Mas no caderno, é ruim porque tem Matemática, Filosofia.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, então entendi, na apostila e na folha é legal, não têm Matemática nem Filosofia? <p>Renan: — <i>Não.</i></p>
--	--

Renan, ao ser questionado sobre os feitos da professora em prol da sua aprendizagem, lembra dos materiais em que mais gosta de escrever, destacando as atividades em folhas e na apostila.

Na Atividade 6, Clarice comenta na entrevista sobre as atividades da apostila.

Sessão de Autoscopia

Atividade 6, Protocolo 18 18/11/2005	<ul style="list-style-type: none">• Ah, e essa era uma atividade da apostila, né? Você gosta de fazer atividades da apostila? <p>Clarice: — <i>Gosto, mas prefiro do caderno e da folha. Também é legal, tudo, mas tem que ficar virando a folha e eu não gosto do espiral, é por isso.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Mas o tipo das atividades, como são feitas as atividades, você gosta? <p>Clarice: — <i>Ah, eu gosto sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por quê? <p>Clarice: — <i>Porque as atividades da apostila são legais, mas quando tem alguma que não é muito legal daí a Rute muda um pouquinho e daí fica legal de escrever ela também.</i></p>
--	--

Para a aluna, a atividade na apostila é mais interessante, e mesmo quando isso não acontece, é assegurado pela professora que o material torne-se agradável para as crianças.

De acordo com Daniela, o mesmo acontece com as atividades da apostila, como mostra o recorte a seguir.

Sessão de Autoscopia

Atividade 6, Protocolo 19 18/11/2006	<ul style="list-style-type: none">• Essa atividade era da apostila, né? Você gosta de fazer atividades da apostila? <p>Daniela: — <i>Eu gosto, tem um monte de atividades legais na apostila, principalmente de escrever, já te falei que gosto de escrever, né?</i></p>
--	---

A declaração de que a apostila abriga atividades das quais a aluna gosta – atividades de escrita – é acompanhada da declaração de que a aluna gosta de escrever. Dessa forma, a apostila configura-se como o material preferido da aluna.

Faz-se necessário ressaltar que, mesmo não sendo citados pelos alunos, todos os materiais escolares utilizados, considerando sua diversidade utilizada na sala de aula durante as observações realizadas, contribuíram para o bom desempenho das atividades, seja para a própria escrita do aluno, seja para que o trabalho pedagógico fosse realizado pela professora de forma eficaz. Na lousa, por exemplo, a professora pontuava os aspectos que deviam ganhar a

atenção de todos, fazendo com que o ensino da escrita fosse realizado de maneira desejável.

6. Considerações Finais

A partir dos dados coletados, através das observações vídeo-gravadas das atividades realizadas em sala de aula, das entrevistas durante as sessões de autoscopia, da entrevista com a professora e dos registros em diário de campo, foi possível detectar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula. Pôde se identificar, durante as atividades de ensino da escrita nesta primeira série, que, através das dimensões afetivas presentes na mediação do professor, os alunos estabeleceram uma melhor relação com o objeto de conhecimento em questão.

Os materiais culturais utilizados, a presença constante da professora durante a realização das atividades, o fazer coletivo, o ensinar da professora e a diversidade das atividades colaboraram para o bom desempenho do aluno, melhorando sua relação com o conteúdo a ser aprendido e, conseqüentemente, garantindo seu sucesso em sala de aula.

Sabe-se que a dinâmica em sala de aula constitui-se das relações estabelecidas entre professor e alunos, e que estas são permeadas pela afetividade. Percebe-se, na descrição dos dados, que as decisões assumidas pelo professor, no que se refere às atividades de ensino, também são marcadamente afetivas, pois proporcionam o envolvimento do aluno com o objeto de conhecimento, no caso a escrita, o provimento de condições para seu sucesso e, da mesma forma, relacionam-se com a auto-estima do aluno, um aspecto fundamental da aprendizagem. De acordo com Moysés (2001) *“estudos apontam que pessoas com percepções positivas de suas capacidades*

aproximam-se de tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. Conseqüentemente, acabam se saindo bem” (p.38).

Os dados apresentados demonstraram que as dimensões afetivas, presentes nas atividades de ensino da linguagem escrita, tornaram-se fundamentais para o bom desempenho dos alunos e, assim, determinar a relação sujeito-objeto. Os Núcleos Temáticos apresentados apontam para os aspectos das atividades que, permeados pela afetividade, contribuíram para que os alunos se envolvessem com a tarefa proposta.

Os dados apresentados no primeiro Núcleo Temático mostram que, ao decidir pelos materiais culturais que as crianças mais gostam – a leitura de textos, os contos infantis como o Chapeuzinho Vermelho, a encenação de histórias presentes nas atividades, a confecção de fantoches dos personagens das histórias, o desenho e a pintura ilustrando os textos – a professora garantiu que o desenvolvimento fosse prazeroso para os alunos. Através das observações vídeo-gravadas e dos comentários expressos pelos alunos nas entrevistas, infere-se que as atividades ganharam caráter lúdico e que os materiais culturais tornaram-se facilitadores da aprendizagem escrita.

Uma vez que os materiais culturais utilizados possuem significados compartilhados socialmente, eles possibilitaram o ensino da escrita sob a perspectiva do letramento, conceito que se refere aos usos da escrita em ambientes da sociedade que envolvam o ler e escrever (Brasil, 2000). As atividades observadas 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, o que, segundo Soares (2003), garante

que as crianças percebam as funções da escrita, além de perceberem-se integradas no ambiente letrado.

O segundo Núcleo Temático apresenta dados que envolvem a presença constante da professora durante o desenvolvimento das atividades. Sua presença traduz-se em comportamentos de proximidade física, palavras de incentivo e elogio, dicas de como realizar a tarefa e correção. Os mesmos dados foram identificados na pesquisa realizada por Tassoni (2000), demonstrando que a postura e os conteúdos verbais constituem-se fortes veículos de expressão da afetividade. A autora concluiu que a linguagem oral tem um papel fundamental na relação professor-aluno, assim como as posturas corporais. Por meio dessas duas grandes categorias, a comunicação afetiva torna-se contínua, sendo que ambas complementam-se, influenciando consideravelmente o processo de aquisição da escrita.

Da mesma forma, o comportamento adotado pela professora foi valorizado pelos alunos como fundamental para o sucesso na realização das atividades, constituindo-se como uma demonstração de atenção facilmente percebida por eles, viabilizando a existência de relações afetivas positivas.

O desejo explícito da professora em ajudar os alunos na produção escrita foi citado por eles como uma atitude fundamental para a aprendizagem. As aproximações que resultavam no sentar-se ao lado da criança, pegar em sua mão e olhar nos olhos, aliados às dicas, aos elogios sobre os progressos e ao incentivo para a escrita, foram interpretados pelos alunos como um esforço da professora que visava ao sucesso da realização das atividades de aprendizagem da escrita.

A intervenção pode ter sido solicitada pelo aluno, ou a própria professora pode ter iniciado o processo com o objetivo de que os alunos desempenhassem a atividade de maneira satisfatória. Faz-se necessário ressaltar que, mesmo as intervenções que tinham o caráter de correção, eram muito bem recebidas pelos alunos. Falando de forma tranqüila, sem expor os alunos à ameaça, a professora corrigia-os, permitindo que revissem o que estavam escrevendo e, dessa forma, proporcionava as condições afetivas necessárias para um bom desempenho.

Foi possível perceber que, através das atividades, muitas das dimensões afetivas da prática pedagógica da professora vieram à tona, quando da sua relação com os alunos. A presença de aspectos marcadamente afetivos como a instrução, o elogio, a atenção, a proximidade e até mesmo a correção, presentes na interação da professora com os alunos, foi determinante para que a escrita das crianças fosse produzida com sucesso.

O fazer coletivo, descrito no Núcleo Temático 3, aborda a prática da professora em compartilhar as produções escritas. Através do uso da lousa ou da conversa nos grupos durante as atividades, a professora utilizava-se desse recurso para chamar a atenção de seus alunos para especificidades da escrita. Foi possível identificar que, no ensino da letra cursiva, das normas gramaticais e da organização do texto, a opção pelo trabalho direcionado para o grupo possibilitou um melhor desempenho das crianças e um maior envolvimento com a questão.

Os alunos relataram que, posteriormente, na tentativa de realizar a tarefa individualmente, o que foi ensinado para o grupo facilitou sobremaneira a

produção escrita. O fato de compartilhar a aprendizagem coletivamente foi identificado como positivo pelos alunos e considerado como manifestação afetiva, uma vez que demonstra a preocupação da professora em ensinar, em criar melhores condições para que conteúdos sejam aprendidos pelos alunos.

Utilizando-se das interações de produção coletiva, foi possível que a professora interagisse com todos os alunos no decorrer das atividades, proporcionando-lhes as condições afetivas necessárias para um bom desempenho.

O Núcleo Temático que apresenta dados sobre o ensinar da professora reúne falas dos alunos que consideram a intervenção da professora como fundamental para a aprendizagem; registros do diário de campo indicam que o ensinar da professora constitui-se como a essência da mediação pedagógica.

Vygotsky (1998) afirma que *“o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”* (p. 115). Neste contexto, a escola torna-se um local propício para a produção do conhecimento, pois é um local onde crianças interagem com outras crianças, tornando-se lugar privilegiado para as manifestações afetivas e colaborando para apropriação do conhecimento que, segundo Vygotsky (idem), só é possível através da interação entre as pessoas. Segundo o autor,

“o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em

seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p. 116).

Assim, de acordo com Almeida (1999), numa relação entre professor e aluno, a afetividade está necessariamente presente. Sabendo que o desenvolvimento afetivo e cognitivo são interdependentes e indissociáveis, ambos influenciam-se continuamente, influenciando o desenvolvimento do indivíduo (Wallon, 1968).

Manifestando-se através da instrução, da correção e do *feed-back*, o ensinar da professora configurou-se como fundamental para o bom desempenho dos alunos nas atividades. Essas ações foram interpretadas como elos entre os alunos e a escrita, elementos mediadores fundamentais entre sujeito e objeto. Os dados apontam para a mediação da professora ocorrendo de forma a conduzir os alunos ao processo da aprendizagem, proporcionando uma instrução adequada sobre as tarefas, a correção no momento oportuno visando ao sucesso do aluno na escrita e o *feed-back*, avaliando a produção do aluno durante e ao final de sua produção.

Vygotsky (1998) considera essa a mediação propícia que ocorre na chamada *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a qual possibilita ao professor que suas decisões colaborem para que o aluno torne-se gradualmente autônomo na relação com a escrita. Transpondo limites da transmissão do conhecimento, a atuação pedagógica do professor possibilita a auto-estima do aluno, que está intimamente ligada ao seu sucesso na aprendizagem em sala de aula. Assim, o professor atua nas funções emergentes sobre as quais o

aluno não tem pleno domínio; porém, nesse processo, em breve, o aluno desenvolverá sua autonomia com relação à escrita, através das atividades desenvolvidas com as características aqui demonstradas.

Neste mesmo Núcleo Temático percebemos que, além do ensino da escrita, as práticas pedagógicas da professora contribuíram significativamente para que os alunos desenvolvessem o gosto pela mesma, incentivando-os a escrever cada vez mais e melhor. Nas observações, é possível perceber que, através de suas instruções, correções e *feed-back*, a professora compartilha com seus alunos o prazer pela leitura e escrita, além do sentimento de satisfação por poder fazer da escrita um precioso instrumento na vida cotidiana. Em suas explanações sobre a escrita, observa-se a professora propagar entre seus alunos o gosto pela escrita, dando à sua mediação o caráter contagioso da afetividade; de que fala Wallon (1968).

O Núcleo Temático sobre a diversidade das atividades de ensino da escrita aponta para a mesma conclusão sobre a contribuição das decisões assumidas pelo professor acerca do ensino da escrita. Dada a variedade dos tipos de atividades, condições físicas e materiais escolares utilizados, é possível inferir que, com a preocupação em diferenciar as atividades, a professora contemplou as preferências das crianças. Neste sentido, criaram-se oportunidades para a escrita de forma agradável e prazerosa, contribuindo para a aprendizagem das crianças.

De acordo com os dados coletados, percebe-se que a professora utilizou-se de suas decisões de maneira a assegurar que as atividades fossem apreciadas pelas crianças, pois elas mencionam que há uma variação entre as

atividades individuais, em dupla, em trios e em grupo – atividades com questionários, produção escrita e questionários, folhas de sulfite, caderno e apostila – o que, de acordo com os alunos, possibilita escrever de diversas formas, desde histórias dirigidas até produções livres. Ainda segundo os alunos, a diversidade das atividades contribui para o uso dos materiais preferidos, como a apostila e as folhas avulsas.

Percebe-se que, na medida em que se diversificaram as condições, as expectativas dos alunos foram atendidas, de forma que se exploraram as possibilidades de escrita. Pode-se supor que, gradualmente, a professora foi identificando o que mais agradava os alunos e utilizou-se desse diferencial para aprimorar o processo de alfabetização em sala de aula.

Enfim, pode-se dizer que o cotidiano desta sala de aula foi permeado pela afetividade através do conjunto de aspectos que compõem a dinâmica de ensino. Os núcleos temáticos construídos indicam a existência de aspectos afetivos que demonstraram-se fundamentais para a aquisição da linguagem escrita pelos alunos. O material coletado ressalta a preocupação da professora com o progresso dos alunos

As relações entre professora e alunos foram freqüentes, tornando a sala de aula local de trocas afetivas, em sua maioria, positivas. Apesar de um dos alunos não ter respondido às perguntas, demonstrando muito tímido, observa-se que foram muitas as conquistas em sala de aula no que diz respeito à alfabetização.

Há que se destacar que a sala de aula em questão constituiu-se numa classe de 16 alunos de uma escola particular. Contudo, é possível inferir que

essas não foram as principais determinantes boas relações que lá se estabeleceram. Na verdade, acredita-se que, assumindo o caráter social da aprendizagem, o trabalho pedagógico passa a pautar-se pelas relações entre professor, alunos, objeto de conhecimento e os procedimentos de ensino. Dessa forma, o planejamento das condições adequadas inclui a realização das atividades, tornando-se fundamental para o bom andamento do projeto pedagógico, o qual inclui as decisões do professor acerca dos procedimentos que promovem as interações entre sujeito e objeto. Leite e Tassoni (2004) afirmam que o professor colabora no sentido de proporcionar tais interações. Segundo os autores,

“O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno” (p. 433).

Através do conjunto de dados coletados, percebeu-se que, nos diferentes tipos de atividades de ensino da escrita, a mediação planejada pelo professor e permeada pelas dimensões afetivas foram fundamentais para que o aluno atingisse os objetivos previstos para as atividades. Vê-se que a mediação contribuiu de forma significativa para a construção do conhecimento, uma vez

que a mesma possibilitou uma relação positiva do aluno com a linguagem escrita.

As entrevistas com os alunos, em especial, destacaram a importante influência da ação da professora no processo de aquisição da linguagem escrita, seja através de sua mediação ou das vivências proporcionadas em sala de aula.

Com as dimensões afetivas da mediação do professor em cena, percebeu-se que foram criadas melhores condições para que se estabelecesse uma relação saudável entre a criança e o conteúdo a ser aprendido durante as atividades, o que confirma o pressuposto de que afetividade e inteligência, inter-relacionadas, tornam-se fatores determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, atuando na aprendizagem, favorecendo a relação sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares).

Observamos, nos recortes apresentados, que a aprendizagem mostra-se impregnada de afetividade. A cada gesto, a cada aproximação, a cada palavra dada pela professora, a cada tipo de atividade e material apresentado, uma nova possibilidade de aprendizagem abria-se para o aluno, de forma que ele se sentisse capaz de relacionar-se com a escrita e, conseqüentemente, se apropriasse da mesma. Enfim, as dimensões afetivas que marcam a qualidade das interações sociais mostraram-se fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças.

7. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____, D. P. Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. In. AUSUBEL, D. P. e ANDERSON, R. **Readings in the Psychology of Cognition**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Vol. 2. Brasília: MEC, 2000.
- COLOMBO, F. A. **Análise das Dimensões Afetivas na Mediação do Professor em Atividades de Produção Escrita da Pré Escola**. Campinas, 2002. Relatório Técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de Iniciação Científica concedida pela FAPESP. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DI NUCCI, E. P. Alfabetizar Letrando... Um Desafio para o Professor! In. LEITE, S. A. S. (Org.) **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita: 2001. Coleção ALLE.
- FALCIN, D. C. **Afetividade e Condições de Ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto**. Campinas, 2003. Relatório Técnico apresentado como exigência de **conclusão** de bolsa de Iniciação Científica concedida pela FAPESP. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Expressividade e Emoções segundo a Perspectiva de Wallon. In. ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na Escola: teorias e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003

GROTTA, E. C. B. **Processo de Formação do Leitor**: relato e análise quatro histórias de vida. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o Processo de Alfabetização Escolar. In. LEITE, S. A. S. (Org.) **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita: 2001. Coleção ALLE.

_____. (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.; FALCÃO, A. M. S.. (orgs.) **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Educacional Escolar**: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, nº 61, Nov/Dez, 1984.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2003.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MOYSÉS, L. M. M. **A Auto-Estima se Constrói Passo a Passo**. Campinas: Papyrus, 2002.

NADEL-BRULFERT, J; WEREBE, M. J. G. (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

OLIVEIRA, M. K. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997. 4ª Edição.

POPHAM, W. J. e BAKER, E. L. **Como Estabelecer Metas de Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. **Como Planejar a Seqüência de Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. **Sistematização do Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1978.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 11ª Edição.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones em la constituición de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, n. 71, 2000, p. 133-149. Faculdade de Educação, UNICAMP.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professora: suas crenças e suas ações.** Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Texto apresentado no grupo de trabalho Leitura, Alfabetização e Letramento, na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2003.

TAGLIAFERRO, A. R. **Um Professor Inesquecível: a construção de uma memória coletiva.** Campinas, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Faculdade de Educação, UNICAMP.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e a Produção Escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.

_____. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. **Do Acto ao Pesamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT, J; WEREBE, M. J. G. (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ZANELLI, J. C. **Formação Profissional e Atividades de Trabalho**: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Vol. I. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP.

ANEXOS

Anexo 1. Descrição síntese das Atividades Vídeo-Gravadas.

- **1ª sessão:** 09/05/2005

Produção escrita a partir de imagens

Duração: 55 min.

Atividade em Grupo

Esta atividade foi realizada em grupos: dois grupos de 4 crianças e dois grupos de 3 crianças, num total de quatro grupos.

A partir de livros de literatura infantil sem escrita, somente com imagens, os grupos produziram histórias. Após discutirem sobre o texto que escreveriam, um aluno anotava o que haviam decidido. Era escrito o equivalente a um parágrafo por imagem, e cada parágrafo era escrito por um aluno, o que possibilitava que todos participassem tanto contribuindo com idéias de escrita, quanto escrevendo o que era decidido.

O livro que cada um utilizaria para a realização da atividade foi designado por um sorteio feito pela professora, que chamava um aluno de cada grupo que, de olhos vendados, pegava um dos livros disponibilizados sobre uma mesa.

Após as instruções, foi entregue uma folha pautada para cada grupo, na qual deveriam escrever o texto. Durante todo o desenvolvimento da atividade, a professora acompanhava os alunos, indo de grupo em grupo, verificando o progresso e as necessidades de cada um.

Ao finalizar a produção do texto, cada grupo deveria apresentar para a classe a sua história lendo em voz alta, enquanto as carteiras dos alunos estavam organizadas em forma de meia-lua. Como parte integrante da atividade, a professora digitou os quatro textos e entregou uma cópia de cada texto aos participantes do grupo que os escreveu. Na seqüência, cada um copiou o texto produzido no caderno.

- **2ª sessão:** 16/05/2005

Compreendendo o texto

Duração: 50 min.

Atividade Coletiva

Nesta atividade, a professora faz uso das fábulas para o desenvolvimento da escrita com os alunos. Há todo um trabalho desenvolvido por ela, que envolve as crianças nos clássicos infantis como Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, Soldadinho de Chumbo, etc. Como proposta para a atividade, após a leitura da história de Chapeuzinho Vermelho que está na apostila, os alunos devem responder as questões propostas na mesma apostila. Porém,

antes da parte escrita da atividade, a professora contou a eles uma versão da mesma história de uma coleção de livros infantis.

Enquanto narrava a história, chamava os alunos para interpretarem os personagens no centro da classe que estava organizada em forma de meio círculo. Em seguida, o mesmo procedimento foi utilizado ao narrar a versão contida na apostila.

Ao iniciar o exercício de respostas sobre o texto, a professora divide a lousa e escreve tanto “de forma” como “cursiva”, pois nem todos escrevem na forma “cursiva”. As respostas são escritas na lousa, após uma discussão com todos para decidirem a melhor resposta.

- **3ª Sessão:** 23/05/2005

Localize e escreva: direita ou esquerda

Duração: 40 min.

Atividade Individual

Sentados em fileiras, um atrás do outro, esta atividade foi realizada individualmente, e de forma interdisciplinar Português-Geografia. Após estudarem as direções direita e esquerda, os alunos desenvolveram essa atividade, respondendo questões sobre a localização de determinados objetos da sala de aula e de desenhos impressos na folha de atividades. Eles respondiam formando frases ou apenas dando a localização: direita e esquerda.

- **4ª sessão:** 30/05/2005

Produção coletiva de um texto

Duração: 60 min.

Atividade Coletiva

A partir das demais atividades realizadas sobre os contos de fadas e os clássicos infantis, a atividade sugeria a escrita de um texto coletivo em que o Lobo seria o narrador e que se defenderia das acusações de ser um lobo mal. Anteriormente, um aluno já havia trazido uma história em que o Lobo era bonzinho e amigo dos outros personagens.

Para a realização dessa atividade, foi distribuída aos alunos uma folha pautada, na qual conforme o texto coletivo era escrito na lousa pela professora, os alunos o copiavam. Todos davam sugestões e como nas outras atividades, o texto na lousa era escrito nas formas “cursiva” e de “forma”.

Após a finalização do texto, retângulos de papel foram distribuídos para que as crianças desenhassem os personagens da história. Finalizando o desenho, a professora colou palitos de sorvete na parte de trás transformando-os em

fantoches. Folhas de sulfite também foram distribuídas para que nelas as crianças desenhasssem o cenário em que seriam usados os fantoches para contar a história que produziram coletivamente.

Para esta atividade, a classe estava organizada em fileiras.

- **5ª sessão:** 11/11/2005

Entrevista – Você é autor

Duração: 40 min.

Atividade Individual

Com as carteiras dispostas formando um meio-círculo voltado para a lousa, esta atividade foi realizada individualmente, e composta de 9 perguntas contidas em uma folha sulfite. As perguntas eram baseadas em uma entrevista, contida na apostila, com a autora Ana Maria Machado sobre suas primeiras experiências de leitura.

Ao responder as perguntas, as crianças contavam sobre os primeiros livros lidos, quem leu a primeira história pra eles, qual seu autor preferido e etc. Ao dar as instruções aos alunos, a professora pediu para que algumas crianças lessem as perguntas e comentou cada uma delas, referindo-se a necessidade de resgatarem da memória suas primeiras experiências com a leitura. Durante a atividade, percorria as carteiras auxiliando os alunos na escrita, sempre que necessário.

- **6ª sessão:** 18/11/2005

Minha rotina – o tempo passa

Duração: 45 min.

Atividade em Trios

Estudando aspectos referentes às noções do tempo, os alunos já haviam desenvolvido atividades sobre sua rotina diária e sobre como percebemos o passar do tempo. No dia anterior, havia sido realizada a leitura de um texto sobre o progresso da sociedade e da tecnologia ao longo do tempo, e ainda sobre a percepção da passagem dos anos através das grandes invenções.

Ainda como parte deste tema, os alunos desenvolveram, anteriormente, atividades que incluíam o estudo da rotina através de gravuras e textos. Como continuidade, para essa atividade, os alunos foram organizados em trios para que discutirem e escreverem sobre a sua própria rotina diária, identificando as semelhanças e diferenças do dia-a-dia de cada um durante os períodos da manhã, tarde e noite.

Como resultado, obteve-se um pequeno texto produzido por cada um, escrito na apostila em espaço previsto para essa atividade. Ao longo do

desenvolvimento da escrita, como de costume, a professora visitava cada grupo com o intuito de auxiliá-los na discussão e confecção do texto.

Anexo 2. Protocolos de Transcrição das Sessões de Autoscopia.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 1 – Atividade 1

Produção Escrita a Partir de Imagens

Sujeito: **Mário**

Data da Atividade: **09/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Tá lembrando dessa atividade? <p>Mário: __ Tô.</p> <ul style="list-style-type: none">• Você lembra? Você se lembra que a gente tinha que escrever sobre que livro mesmo? <p>Mário: __ É..... Noite de Cão.</p> <ul style="list-style-type: none">• Noite de Cão. E você gostou de fazer essa atividade? <p>Mário: __ Gostei.</p> <ul style="list-style-type: none">• Gostou? E o que tinha nessa atividade que você gostou? Por que você gostou? <p>Mário: __ É porque um primo meu, ele tinha um cachorro assim, e fazia um monte de coisa legal, e eu gostei dele um pouco. E nesse livro tem um cão, que chama Noite de Cão e por isso eu gostei.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ah.. e daí você gostou da atividade porque ela tinha um cachorro também. <p>Mário: __ É.</p> <ul style="list-style-type: none">• Esse trabalho era em grupo, né? De quatro crianças. Você gosta de fazer atividade em grupo, com mais de uma criança, de fazer com os amigos? <p>Mário: __ Gosto sim. Nesse grupo aí, tava eu, a Mariana, a Francieli e o Ricardo.</p> <ul style="list-style-type: none">• E você gosta de escrever, Mário?	<p>Balança a cabeça fazendo que sim. E sorri enquanto se vê na tela.</p> <p>Ainda um pouco tímido, falando baixinho.</p> <p>Já mais desinibido, fala gesticulando enquanto olha para as imagens e para a pesquisadora.</p> <p>Olhando diretamente pra tela, Mário se lembra da atividade, contando com quem estava no grupo.</p>

<p>Mário: __ <i>Gosto, eu adoro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E porque você gosta de escrever? <p>Mário: __ <i>Ah, porque é legal, eu consigo escrever o que eu quiser. Nesse dia, a gente escreveu uma história muito legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É? E naquela atividade a professora estava junto com você, né? E você acha que ela ajuda? Ela ajudou você fazer a atividade? <p>Mário: __ <i>Ah, ajudou um pouquinho. Porque se ela ajudasse em todas, a gente não ia aprender, ela ajuda do jeito certo, quando a gente pede, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gostou do que ela fez pra ajudar vocês? <p>Mário: __ <i>Claro, porque se ela não tivesse ajudado a gente não ia conseguir fazer a história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que ela fez nessa atividade que ajudou você? <p>Mário: __ <i>Ela ficou mostrando pra gente, que a gente tem que pular uma linha. Ela escrevia na lousa e a gente copiava. Ela sentou perto do grupo e foi ajudando, falando quando tinha que mudar de linha, quando tinha alguma palavra escrita errada, essas coisas...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudando a organizar direitinho o texto? <p>Mário: __ <i>Isso mesmo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teve alguma coisa nessa atividade que você não gostou? <p>Mário: __ <i>Não, eu gostei de todas as partes, foi uma delícia fazer essa atividade, porque a gente escreveu uma história inteirinha nossa.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta de escrever mais em casa ou na escola? <p>Mário: __ <i>Nos dois, eu gosto de escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E tem mais alguma coisa que você queria falar sobre a atividade e que você gostou? <p>Mário: __ <i>Tem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mais? Pode falar. <p>Mário: __ <i>É... porque escrever, daí pode aprender e daí a gente fica mais bom com todas as letras, com a letra de forma, com a letra cursiva...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então as atividades ajudam? <p>Mário: __ <i>É, bastante, a gente escreve e aprende.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bem, obrigada, Mário. <p>Mário: __ <i>De nada.</i></p>	<p>Mário se expressa sorrindo, feliz pelo seu desempenho durante a atividade.</p> <p>Mário se refere a professora de forma carinhosa, vai falando enquanto gesticula, demonstrando-se muito empolgado ao falar dela.</p> <p>Diz sorrindo.</p> <p>Enquanto Mário fala, olha para as imagens que continuam a ser exibidas e sorri, lembrando-se que a história surgiu após cada um do grupo dar suas idéias.</p> <p>Sorri.</p>
--	--

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 2 – Atividade 1

Produção Escrita a Partir de Imagens

Sujeito: **Daniela**

Data da Atividade: **09/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• A gente vai ver, Daniela, aquela atividade de produção de texto. Você lembra? Sobre o que você escreveu? Daniela: __ <i>História de amor.</i>• Isso mesmo. Você gostou de fazer essa atividade? Daniela: __ <i>Ahã.</i>• Gostou?! Por que você gostou? Daniela: __ <i>Ah, porque o livro, né, é sem escrita, daí a gente escreve, né, daí fica bem mais legal o livro, por isso, entendeu? Foi super legal... A Rute falou que a gente tinha que fazer como se fosse escritor de livros.</i>• Ah, entendi. Que bom. E você gosta de fazer atividade em grupo? Daniela: __ <i>Gosto muito, dá pra ir conversando e tendo um monte de idéias sabe.</i>• Essa atividade era em grupo, quem fez com você mesmo? Daniela: __ <i>Com o Renan, eu, a Rita e o Tiago.</i>• A Rute ficou perto de vocês, né? Daniela: __ <i>Ficou... porque a gente não resolvia o nome dos dois, dos lapinhos. A gente ficava: esse, ou esse, ou esse... muita confusão.</i>• Ah, vocês ficaram indecisos na hora de escrever? Daniela: __ <i>Ahã. É, um pouco.</i>• E a professora ajudou? Daniela: __ <i>Ajudou. Bastante, ela fez até o Tiago começar a participar, porque ele tava meio chateado, sabe? Não era esse livro que ele queria escrever.</i>	<p>Daniela demonstra-se bem à vontade, virando-se para a pesquisadora para responder. Durante a exibição das imagens sorriu o tempo todo</p> <p>Relembrando o desenvolvimento da atividade, Daniela explica que gosta de escrever. Ela fala com entusiasmo sobre o dia da atividade.</p> <p>Daniela continua falando sorrindo.</p> <p>Fala em tom de quem está explicando, ela se esforça para que a pesquisadora entenda a situação.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • E você gostou do tipo de atividade que você fez esse dia? <p>Daniela: __ <i>Eu gostei bastante. Eu adoro escrever e nessa atividade deu pra aprender um monte de coisa, palavra nova que a gente não sabia escrever ainda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que legal, Daniela! Você gosta de escrever, né Daniela? <p>Daniela: __ <i>Hum, hum. Na minha catequese eu não escrevia nada. A professora não ajudava a gente a aprender. Aí, eu falei pra minha professora pra sair e vou entrar no ano que vem, que tem mais coisa pra escrever, se não, não dá, né? Aí eu vou entrar no outro ano entendeu?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então você realmente gosta muito de escrever. E porque você gosta de escrever? <p>Daniela: __ <i>Ah, porque é legal. Só desenhar, aí não tem história, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então é importante pra contar história? <p>Daniela: __ <i>É porque daí não sabe o que eles estão fazendo, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, entendi. Você gosta de escrever na escola? Das atividades de escrita que tem na escola? <p>Daniela: __ <i>Gosto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, muito bom. E o que te ajuda a escrever nas atividades? O que faz ficar mais fácil pra escrever? <p>Daniela: __ <i>Hum... não sei...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • As atividades que a Rute dá ajudam a escrever? <p>Daniela: __ <i>Ah!!! Ajuda, um montão. Se a gente não sabe ela explica de novo, vem na carteira, olha ela lá na televisão, ela perto da gente, viu?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesse dia vocês produziram um texto, não foi? Você gosta de escrever texto, histórias mais longas? <p>Daniela: __ <i>Ahã, essas são as que mais ajudam, vai ficando cada vez mais fácil. No começo parece enorme, mas depois, a Rute falou que a gente vai escrever bastante sem nem perceber e é assim mesmo, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que falava nessa história mesmo, Daniela? <p>Daniela: __ <i>É que ... é... dois lápis de cor e o outro não queria mais a estrela e daí ele quis ficar com a Luma. Mas a Luma não quis mais, e a Estrela nadou embora e ele, o Faísca nadou atrás dela, entende?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi, você acha que a história ficou mais legal porque vocês escreveram e só desenho não ia ter graça. E só desenho não ia dar pra saber o que estava acontecendo? 	<p>Fala sorrindo, enquanto relembra o que aprendeu na atividade.</p> <p>Demonstra-se feliz ao falar sobre a escrita. Continua sorrindo e quando se vê na tela, dá gargalhada.</p> <p>Refere-se às imagens que continuam a ser exibidas enquanto ela fala.</p> <p>Fala da professora com alegria, lembrando-se dos comentários dela sobre a escrita.</p>
---	---

Daniela: __ *É isso mesmo.*
• Ah, tá. Muito obrigada, Daniela.
Daniela: __ *De nada.*

Sorri.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 3 – Atividade 1

Produção Escrita a Partir de Imagens

Sujeito: **Tiago**

Data da Atividade: **09/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Tiago. Você se lembra dessa atividade? <p>Tiago: __ <i>Lembro sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• O que vocês fizeram nessa atividade mesmo? <p>Tiago: __ <i>Escrevemos uma história.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Tinha um livro, né? Sem escrita, e vocês tinham que escrever a história. Você gostou de fazer essa atividade, Tiago? <p>Tiago: __ <i>Ahã. Gostei sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E porque você gostou? O que tinha que foi legal? <p>Tiago: __ <i>De escrever o livro, né? Contar a história, né? A gente fez tudo, né? As coisas legais que aconteciam, tinha que escolher os nomes dos personagens. Tudo isso fazia ficar gostoso de escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, tá. E quem escolheu os nomes? <p>Tiago: __ <i>Eu! O livro só tinha imagens, não vinha com o nome deles escrito.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você gosta de fazer atividade assim? Era em grupo, né? Junto com os amigos. <p>Tiago: __ <i>É.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você gosta de fazer atividades junto com os amigos? <p>Tiago: __ <i>Gosto muito. Fica legal, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e porque? Fica mais fácil pra escrever? Ajuda? <p>Tiago: __ <i>Fica, fica sim. Todo mundo dá idéia, daí é só ir escrevendo...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Que jóia. E teve alguma coisa que você não foi bom nessa atividade? <p>Tiago: __ <i>Ah, que eu não gostei muito do livro, por que era da História de Amor, eu queria o outro, aquele do Cão.</i></p>	<p>Tiago está sério, assiste a imagens atentamente.</p> <p>Mantém o olhar fixo na tela, não desvia o olhar.</p> <p>Tiago dá um sorriso, olha pra pesquisadora, relembrando sua participação na escrita da história.</p> <p>Continua sorrindo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Mas, parece que depois você acabou gostando de escrever a história... <p>Tiago: <i>__ Ahã, depois foi legal, por que a gente começou a discutir o que ia escrever, e quando começou a escrever ficou bem legal...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então foi só no começo que você não gostou? <p>Tiago: <i>__ É, só um pouquinho...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiago, e você gosta de escrever? <p>Tiago: <i>__ Gosto...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por que você gosta de escrever? <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que tem de legal quando você escreve? <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ih, fiz uma pergunta muito difícil? <p>Tiago: <i>__ Fez....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tá pensando? Pode pensar, sem pressa, tá? Vou deixar você pensar... <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronto? Por que então você gosta de escrever? <p>Tiago: <i>__ Porque tem vezes que tem gente que fala que fica legal o livro que a gente escreve, a atividade que a gente faz, né? E sempre alguém gosta, né, do que outro alguém escreve.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quer dizer que você gosta de escrever para as pessoas lerem? <p>Tiago: <i>__ É, isso mesmo...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E, Tiago, você gosta das atividades que a Rute dá pra vocês? <p>Tiago: <i>__ Gosto, e muito... a gente sempre faz atividades de escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você acha que essas atividades te ajudam a escrever? <p>Tiago: <i>__ Ajuda, porque tem lá as atividades e a gente consegue escrever nelas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que a professora faz que ajuda? <p>Tiago: <i>__ Ela faz pra gente aprender as coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E como ela ajuda a aprender? <p>Tiago: <i>__ Dando as atividades, conversando com a gente, explicando direitinho. E, quando precisa ela até deixa fazer de novo pra não ficar errado, aí ela explica e a gente consegue fazer. É bem legal, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tá certo. Muito obrigada, Tiago. <p>Tiago: <i>__ De nada.</i></p>	<p>Sorri, mesmo lembrando de ter feito a atividade com um livro que não era o seu preferido.</p> <p>Dá um sorriso e põe a mão na cabeça pra pensar.</p> <p>Balança a cabeça respondendo que sim.</p> <p>Aponta para a tela, referindo-se ao desenvolvimento da atividade.</p> <p>Fala gesticulando, olhando pra tela e sorrindo.</p> <p>Sai da sala sorrindo.</p>
---	---

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 4 – Atividade 1

Produção Escrita a Partir de Imagens

Sujeito: **Guilherme**

Data da Atividade: **09/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Guilherme, você se lembra dessa atividade <p>Guilherme: __ <i>Lembro sim. É aquela do livro.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Isso, a do livro. O que vocês tinham que fazer mesmo, Gui? <p>Guilherme: __ <i>Não é, por acaso, aquela do Cena de Rua?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Isso, o livro do seu grupo tinha o título de Cena de Rua... <p>Guilherme: __ <i>É, e a gente tinha que escrever uma história pro livro que só tinha imagens, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, muito legal, né? <p>Guilherme: __ <i>É no meu grupo tava a Laura e a Luiza... nossa é legal me ver na TV.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, você gosta? <p>Guilherme: __ <i>É engraçado, eu tava estudando...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• É, e você gostou dessa atividade? <p>Guilherme: __ <i>Eu gostei.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E por que você gostou? <p>Guilherme: __ <i>Porque, assim, deu pra gente fazer mais coisas, porque criar a história é legal e porque, também, tipo deu pra gente se divertir, pra ter mais idéias e um dia a gente criar mais livros, histórias, essas coisas...É é legal, assim, mudar, escrever de novo até ficar legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Então, você gosta de escrever? <p>Guilherme: __ <i>Hã hã...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E por que você gosta de escrever? <p>Guilherme: __ <i>É, sabe, a gente vai aprendendo as vogais, as consoantes e também, a gente vai vendo como é que escreve, depois a gente consegue ler o que escreveu, ler o que tem na rua, nos livros.</i></p>	<p>Guilherme demonstra estar ansioso, olha fixamente pra tela, sem piscar, com um sorriso no rosto.</p> <p>Já começa a falar sobre a atividade no início da exibição das imagens, lembrando-se do dia da atividade.</p> <p>Guilherme está sorrindo bastante, põe as mãos no queixo.</p> <p>Ele fala entusiasmado, olhando para a tela e mexendo com as mãos.</p>

- Essa atividade, a professora deu em grupo, né, Gui? Olha lá, estava você...

Guilherme: __ *A Lara e a Vitória, nosso grupo tinha três porque o Lucas faltou.*

- E você gosta de fazer atividade em grupo?

Guilherme: __ *Eu gosto sim, porque, assim, dá pra tirar idéias um do outro das histórias que a gente faz, ajudar quem não sabe e, tipo, se a gente não sabe o amigo também ajuda.*

- E você acha que essa atividade ajudou você a aprender a escrever?

Guilherme: __ *Sim, porque eu tenho que escrever mais e daí eu fico mais.... melhor.*

- E as atividades que a professora dá em classe você gosta?

Guilherme: __ *Eu adoro. A gente escreve bastante, mesmo estando no começo da primeira série, sabe?*

- Adora? Que legal... E as atividades ajudam você a escrever?

Guilherme: __ *Sim, porque, tipo, eu já falei isso um monte de vezes, né?*

- O quê?

Guilherme: __ *Que eu aprendo mais, porque tudo que a professora dá, as atividades, as escritas, me ajudam a aprender mais, sabe? Olha lá...*

- Ah, entendi, muito bom. E o que ela faz que ajuda você a escrever?

Guilherme: __ *Assim, ela fala assim, tipo, nós estamos no caderno de português, data 20 de Maio de 2005, aí, ela vai falando enquanto a gente faz, acompanhando, sabe? Aí fica fácil.*

- Muito bom. Obrigada, Guilherme.

Guilherme: __ *Imagina.*

Ele se lembra das pessoas antes mesmo da pesquisadora perguntar.

Fala da professora com carinho, enquanto a vê na tela e aponta.

Está sendo exibida a cena em que a professora dá um *feed-back* para Guilherme nessa atividade.

Guilherme está sorrindo.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 5 – Atividade 1

Produção Escrita a Partir de Imagens

Sujeito: **Mônica**

Data da Atividade: **09/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Mônica, você se lembra dessa atividade? <p>Mônica: __ <i>Ahã.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• É? E o que você lembra dessa atividade? <p>Mônica: __ <i>A gente tinha que inventar uma história.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Inventar uma história, daquele livro... <p>Mônica: __ <i>Cenas de Rua era o livro.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Isso mesmo. E você gostou de fazer essa atividade, Mônica? <p>Mônica: __ <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E por que você gostou? <p>Mônica: __ <i>Porque daí nós mesmos tínhamos que inventar, nós estávamos em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você gostou de fazer a atividade em grupo? <p>Mônica: __ <i>Ah, sim. Eu sempre gosto de trabalhar junto com amigos, fica mais fácil, né? E a Rute sempre dá atividade em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E com quem você fez essa atividade. <p>Mônica: __ <i>Com o Guilherme e a Luiza.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E, Mônica, você gosta de escrever? <p>Mônica: __ <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por que você gosta? <p>Mônica: __ <i>Porque se você escrever você pode até ler, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah e daí você pode ler outras coisas? <p>Mônica: __ <i>Isso.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, muito bom. E você acha que as atividades que você faz na classe te ajudam a escrever?	<p>Mônica se demonstra tímida, olhando fixamente para a tela e respondendo as perguntas de forma objetiva.</p> <p>Ao falar dos colegas de classe, ela demonstra-se mais à vontade, virando para responder as questões da pesquisadora e sorrindo ao lembrar-se da atividade em grupo.</p>

Mônica: __ Sim.

• É? As atividades que a Rute dá te ajudam?

Mônica: __ Sim.

• Por que ajuda?

Mônica: __ *Porque daí com as atividades a gente fica sabendo mais das coisas, das notícias, e também, vai gostando cada vez mais de ler e de escrever e de estudar também.*

• E o que a Rute faz nas atividades que você acha que te ajuda?

Mônica: __ *Nas atividades?*

• É. Quando vocês fazem atividades com escrita, o que ela faz que te ajuda?

Mônica: __ *Ela fica junto, fica perto, vem toda hora na carteira. Nesse dia ela ajudou a escrever livros, aí você fica mais esperto, fica gostando mais de escrever e...*

• Tem mais alguma coisa que acontece nas atividades?

Mônica: __ *Tem. É que ela sempre explica de novo quando precisa, fala porque tem que mudar de linha, essas coisas que é difícil ficam mais fáceis.*

• E você gosta das atividades que ela te dá?

Mônica: __ *Gosto muito, é sempre atividade legal de fazer. Só de Matemática que é mais complicado. Mas eu aprendi muito escrever nessa classe.*

• Que bom Mônica! Então você gosta do que a Rute faz?

Mônica: __ *Sim, ela é muito legal e ajuda todo mundo, não é só eu.*

• E por que você gosta?

Mônica: __ *Por que, né, essas coisas, ela vai falando, mas só depois ela corrige, ela vai deixando a gente fazer e vai ajudando. Aí, né, fica mais fácil.*

• Quer dizer que como ela vai te ajudando nas atividades, deixa as atividades mais fáceis?

Mônica: __ *É, porque daí a gente consegue aprender.*

• Muito bem. Obrigada, Mônica.

Mônica: __ *De nada.*

Descreve a ação da professora em momentos de atividade com intuito de ajudá-los, enquanto olha para a tela.

Mônica enfatiza a interação com a professora durante o desenvolvimento da atividade. Sua expressão com um sorriso, é de quem fala com satisfação e carinho pela professora.

Nesse momento, Mônica está olhando para a tela na qual está sendo reproduzida a finalização da atividade, em que a professora parabeniza as crianças pela conclusão da produção escrita.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 6 – Atividade 1

Produção Escrita a Partir de Imagens

Sujeito: **Amanda**

Data da Atividade: **09/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<p>• Você se lembra dessa atividade, Amanda? Amanda: __ Ahã.</p> <p>• O que vocês fizeram mesmo? Amanda: __ O quê?</p> <p>• O que tinha que fazer nessa atividade? Amanda: __ <i>A Rute deu um livro pra gente, né? E daí, a gente pegou o livro, começou do começo e ficou escrevendo no papel.</i></p> <p>• Escrevendo no papel? Amanda: __ <i>É, a história toda.</i></p> <p>• Ah, e qual era a história de vocês mesmo? Amanda: __ <i>Ritinha Bonitinha.</i></p> <p>• Isso mesmo. E você gostou de fazer essa atividade? Amanda: __ <i>Gostei sim.</i></p> <p>• E por que você gostou? Amanda: __ <i>Por quê? Porque... porque foi legal.</i></p> <p>• E o que tinha de legal? Amanda: __ <i>Foi legal porque era em grupo.</i></p> <p>• Ah, essa atividade foi em grupo. E você gosta de fazer atividade em grupo? Amanda: __ Ahã.</p> <p>• Por quê? Amanda: __ <i>Em grupo? Por quê? Sabe, porque ajuda bastante a escrever. Na outra escola, eu não escrevia nada e ficava sozinha. Agora, nessas atividades em grupo eu já estou conseguindo. Fazia com a Clarice e a Joana.</i></p>	<p>Inicialmente, Amanda parecia tímida. Agora já se demonstra à vontade e interessada em descrever o que se lembra.</p> <p>Amanda ainda não está alfabetizada. Explica que com os amigos encontra uma oportunidade diferenciada em aprender. Ela sorri bastante enquanto fala da atividade.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Que legal. Então as atividades que a Rute dá te ajudam a escrever? <p>Amanda: __ <i>Ajudam, e a Rute me ajuda também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como ela te ajuda durante as atividades? <p>Amanda: __ <i>Ela vai me explicando o que eu tenho que fazer, me ensina que tem que organizar o texto, sabe, porque tem que ir escrevendo nas linhas direitinho, né? Se eu chamar ela também fica comigo e me ajuda e quando está em grupo ela pede para os colegas me ajudarem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então você gosta das atividades que a Rute dá na classe? <p>Amanda: __ <i>Gosto sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Amanda: __ <i>Por quê? Ah, porque não é difícil, eu consigo ir fazendo, ela primeiro dá o que a gente consegue fazer. Depois, vai ficando mais difícil, mas ela ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E teve alguma coisa nessa atividade que você não gostou? <p>Amanda: __ <i>Não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostou de tudo? <p>Amanda: __ <i>De tudo. Mesmo no começo que tava mais difícil, mas ela me ajudava e aí eu fazia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudava te explicando? <p>Amanda: __ <i>Corrigindo, me falando como era o certo, sabe? Me ajudou a escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, que jóia, né? <p>Amanda: __ <i>É sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bom. Obrigada, Amanda. <p>Amanda: __ <i>De nada.</i></p>	<p>Com um olhar fixo enquanto vê a professora próxima a seu grupo nas imagens, Amanda cita a ajuda da professora.</p> <p>Continua sorrindo enquanto fala.</p> <p>Amanda fala, porém sem deixar de assistir as imagens.</p>
---	--

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 7 – Atividade 2

Compreendendo o Texto

Sujeito: **Mariana**

Data da Atividade: **16/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<p>Mariana: — <i>Ah, essa é a atividade que eu fiz a vovó engraçada.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você se lembra dessa atividade? Você fez uma vovó engraçada? <p>Mariana: — <i>É, a da Chapeuzinho Vermelho. Quer ver, logo vai aparecer. Foi super engraçado... Olha lá!</i></p> <ul style="list-style-type: none">• É mesmo, foi bem legal. <p>Mariana: — <i>Eu tava ali, olha. Tá vendo?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Estou sim, também achei muito legal. Você gostou de fazer essa atividade? <p>Mariana: — <i>Gostei. Foi muito legal, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por que foi legal, Mariana? <p>Mariana: — <i>É porque a Rute contou duas histórias da Chapeuzinho Vermelho, uma diferente da outra. E daí foi super legal quando antes de escrever a gente fez o teatrinho da história da apostila. O Guilherme era o Lobo Mal, a Amanda era a Chapeuzinho Vermelho e o Mário era o caçador. Olha eu lá.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, você fazendo a vovó. (...) Legal, hein? (...) <ul style="list-style-type: none">• Você acha que esse teatro ajudou você a fazer a atividade depois? <p>Mariana: — <i>Ajudou porque tinha que responder umas perguntas e daí ficou fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, então ajudou a escrever? <p>Mariana: — <i>Ajudou muito, porque a gente fez um monte do teatro antes de escrever e responder as perguntas. Foi bem legal essa atividade. A Rute dá umas atividades bem legais, sabe? Até mostrei essa para os</i></p>	<p>Enquanto vê as imagens, Mariana dá gargalhadas.</p> <p>Mariana está empolgada em contar com detalhes o que aconteceu.</p> <p>Mariana e a pesquisadora riem muito enquanto vêem as imagens do teatrinho.</p> <p>Depois de respirar fundo, Mariana volta a falar sobre a atividade.</p>

<p><i>meus pais, pra contar da vovó.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxa, você gostou mesmo, hein? <p>Mariana: — <i>É, gostei.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então, já vi que você gosta de escrever, né? <p>Mariana: — <i>Nossa, gosto muito. Até ia falar isso, porque, nossa, eu adoro. Até letra de mão.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, é?! E por que você gosta de escrever? <p>Mariana: — <i>É... gosto mesmo... porque a gente aprende mais e mais. Só que eu gosto mesmo de escrever porque vou ser escritora quando eu crescer. Então, já viu... e sabe, a Rute me ajuda muito quando ela faz essas coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É mesmo? Puxa, que bom pra você. O que ela faz que te ajuda? <p>Mariana: — <i>Ah, ela ajuda muito. Dá atividades de escrever histórias, explica como escreve um texto, ou então faz tudo com a gente na primeira vez pra gente saber como é, ela escreve no caderno, pede pra escrever textos em casa, depois corrige e depois mostra o que errou. Mas, não fica errado, a gente pode fazer de novo e o texto fica lindo...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que jóia, né, Má? <p>Mariana: — <i>É, isso ajuda muito. Sem contar, que ela é muito gente boa. Ela quer que a gente aprende, né? E daí, fica contente quando a gente acerta. Isso faz bem, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahã.... Então, nessa atividade você gostou de tudo, não tem nada que você não tenha gostado, né? <p>Mariana: — <i>Não, não. Foi tudo bem legal...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bem. Obrigada, Mariana. <p>Mariana: — <i>De nada. Tchau.</i></p>	<p>Conforme fala sobre a escrita e as atividades, a aluna demonstra muito carinho em relação a professora e a mediação que a mesma faz durante as atividades. Mariana quer deixar claro que gosta muito de como a professora é importante durante as atividades.</p> <p>Mariana termina ainda rindo.</p>
---	--

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 8 – Atividade 2

Compreendendo o Texto

Sujeito: **Francieli**

Data da Atividade: **16/05/05**

Data da Autoscopia: **20/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Você se lembra dessa atividade, Francieli? <p>Francieli: — <i>Lembro sim...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você gostou dessa atividade? <p>Francieli: — <i>Ahã.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Gostou? E por que você gostou? <p>Francieli: — <i>Ah, por que foi legal...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Legal? Mas o que tinha nessa atividade que você gostou? <p>Francieli: — <i>Ah, teve personagens... Enquanto a Rute lia, tinha uns amigos fazendo os personagens.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, é mesmo. E quais eram esses personagens? <p>Francieli: — <i>Era os personagens da Chapeuzinho Vermelho, a vovó, o Lobo... e isso foi legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você acha que fazer a encenação antes com os personagens, fazer a leitura antes ajuda depois na hora de fazer a atividade escrita? <p>Francieli: — <i>Ajuda, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Como te ajuda? Por que te ajudou? <p>Francieli: — <i>Por que tinha umas perguntas pra responder da história (do Chapeuzinho Vermelho) e com essas coisas a gente ficou sabendo mais.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Então, na hora de escrever ficou fácil? <p>Francieli: — <i>Ah, bem mais fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você gosta de atividades desse tipo, Francieli? Atividades que tem que responder perguntas? <p>Francieli: — <i>Sim, é bem legal, por que a gente fica sabendo do texto o</i></p>	<p>Francieli coloca as duas mãos segurando o queixo, demonstrando atenção às imagens.</p> <p>Francieli sorri enquanto vê as imagens. Ela fala em um tom de voz que expressa alegria em estar assistindo.</p> <p>A aluna demonstra alegria em seu sorriso enquanto descreve a</p>

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 9 – Atividade 2

Compreendendo o Texto

Sujeito: **Ricardo**

Data da Atividade: **23/05/05**

Data da Autoscopia: **27/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Você se lembra dessa atividade, Ricardo? <p>Ricardo: — <i>Lembro</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Lembra, né? Teve uma encenação, um teatro, né? <p>Ricardo: — <i>É foi muito engraçado.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você gostou dessa atividade, Ricardo? <p>Ricardo: — <i>Ah, gostei. Foi muito engraçado, muito legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por que foi legal? <p>Ricardo: — <i>Porque é legal, assim. E eu gosto dessa história (Chapeuzinho Vermelho), a Rute contou pra gente.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E o que mais que teve nessa atividade que você gostou? <p>Ricardo: — <i>De montar o fantoche depois. A gente escreveu e depois fez fantoches no palito.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, que legal. <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none">• Ricardo, depois dessa atividade... olha lá, vocês responderam algumas perguntas. Você se lembra? <p>Ricardo: — <i>Lembro sim. Era da história mesmo.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Vocês tiveram que escrever nessa atividade. Você gostou de escrever? <p>Ricardo: — <i>Ahã. Eu sempre gosto de escrever. Às vezes, a mão fica cansada, né? Mas, de tanto escrever. Daí, faz tempo que eu já tô acostumado.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, você acostumou e então não dói mais? <p>Ricardo: — <i>É.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Mas você gosta de escrever?	<p>Ricardo está sério.</p> <p>Ricardo está sorrindo agora, ao contar sobre a atividade.</p> <p>O aluno é bem expressivo enquanto fala, gesticula e faz careta, demonstrando-se ansioso.</p>

Ricardo: — Gosto, eu sempre gosto de escrever. Antes tinha uma preguiçinha, mas agora não. É muito legal escrever, o que eu pensar, eu consigo escrever.

• Que jóia, Ricardo. E você acha que as atividades que a Rute dá, as atividades que você faz em classe te ajuda a escrever?

Ricardo: — Ajuda.

• Por que ajuda?

Ricardo: — Ah, dá pra ir aprendendo palavras mais difíceis, aprender cada vez mais, deixar a letra mais bonita cada vez que faz a atividade...

• E o que a Rute faz que ajuda você a escrever, a aprender?

Ricardo: — Ela dá atividades das duas letras (de forma e cursiva), tudo...

• Ela dá vários tipos de atividades?

Ricardo: — É, atividades com teatro, fantoches, tudo que eu gosto.

• Tudo isso ajuda você a escrever?

Ricardo: — Ajuda escrever histórias, assim, também, né? Você ouve e daí depois você escreve. E depois ela vem ver se está certo e já fala o que é melhor mudar, porque tem coisa que a gente não escreve como fala, então ela corrige e depois a gente acerta.

• Puxa que legal.

Ricardo: — É, a Rute ajuda muito escrever, cada vez mais, também. Tem contos de fada nas atividades, teve essa, já teve Pinóquio...

• É mesmo? E esses contos de fada ajudam a escrever.

Ricardo: — Ajudam sim, cada vez que escreve a letra vai ficando mais bonita com as histórias e se a letra fica mais bonita é a lição que fica bonita, cheia de idéias, coisas novas...

• Você gosta que a atividade fique assim?

Ricardo: — Ahã. Depois que corrige e põe as palavras com as letras que a Rute falou, fica super legal. Já te falei que ela ajuda bastante, né?

• Falou sim. E isso é bom, né?

Ricardo: — É sim.

• Muito obrigada.

Ricardo: [Só sorri.]

Neste momento, estão sendo reproduzidas imagens em que a professora está próxima de Ricardo.

Ricardo demonstra-se empolgado, conta com detalhes sobre a mediação da professora.

Ricardo sorri enquanto fala.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 10 – Atividade 3

Localize e Escreva: Direita ou Esquerda

Sujeito: **Luíza**

Data da Atividade: **23/05/05**

Data da Autoscopia: **27/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<p>Luíza: — <i>Vamos ver a atividade?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Isso, vamos sim. Podemos começar? <p>Luíza: — <i>Ahã... Aquela atividade.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Tá lembrando, Luíza?</i> <p>Luíza: — <i>Tô sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você gostou de fazer essa atividade? <p>Luíza: — <i>Foi...(inaudível)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você pode falar só um pouquinho mais alto? <p>Luíza: — <i>Foi gostoso sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E por que foi gostoso? <p>Luíza: — <i>Foi uma atividade legal de fazer, mas foi pra Pasta de Atividades..</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e qual a diferença? <p>Luíza: — <i>É que vai pra Pasta. Então, é mais difícil porque a gente quer que fique bonito.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E do que você gostou nessa atividade? <p>Luíza: — <i>Tinha rei e tinha rainha.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Por que gosta da parte que tem o rei e a rainha? <p>Luíza: — <i>Por que é das histórias que a gente leu, levou pra casa pra ler.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você tá falando dos contos de fada? <p>Luíza: — <i>Isso, a gente leu bastante. E as atividades que é de contos de fadas é sempre legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, que legal. E <i>das atividades que tem escrita? Você gosta?</i> <p>Luíza: — <i>Ah, gosto.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Gosta ou não gosta?	<p>Luíza demonstra-se um pouco tensa.</p> <p>Fala bem baixinho.</p> <p>A Pasta é uma coletânea de atividades, como um Portfólio, com atividades de cada semestre.</p> <p>Luíza responde em tom de dúvida.</p>

<p>Luíza: — <i>Mais ou menos vai.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Luíza: — <i>Por que tem vezes que acerta, que erra. Por que tem que escrever e depois a Rute vem ver e nem sempre tá certo. Tem que escrever sozinha...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e sozinha você não gosta? <p>Luíza: — <i>Não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, entendi. E as atividades que a Rute dá na classe te ajudam a aprender a ler e escrever? <p>Luíza: — <i>Ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda, por quê? <p>Luíza: — <i>Porque nessas atividades, a gente tem que pensar, não é só a gente perguntar e ela responder. A gente tem que pensar, também. Aí depois que ela fala.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, ela deixa primeiro vocês fazerem sozinhos? <p>Luíza: — <i>É, mas se tiver atrasado ou com dificuldade ela explica de novo, fala, conversa... tem paciência ela.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi. E nessa atividade que a gente assistiu, o que ela fez pra ajudar você? <p>Luíza: — <i>Ajudou, mas sem dar a resposta. Ela fala que a gente tem que pensar também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gostou do que ela fez? <p>Luíza: — <i>Gostei. Ela não deu a resposta, mas me disse por onde ir, sabe? É.. ensinou o caminho.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quer dizer mais alguma coisa? <p>Luíza: — <i>Não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obrigada, Luíza. <p>Luíza: — <i>De nada.</i></p>	<p>Luíza ainda não é alfabetizada. E demonstra desconforto em responder sobre as questões da escrita.</p> <p>A aluna está assistindo as imagens em que a professora está agachada perto de sua carteira auxiliando-a a escrever.</p> <p>Luíza ainda demonstra-se desconfortável.</p> <p>Mediante o desconforto de Luíza, optou-se por não mais fazer perguntas à aluna.</p>
--	---

- Você gosta das atividades que a Rute dá lá na classe?

Rita: — Gosto.

- Gosta? Ah, que bom. E por que você gosta?

...

- Você acha que as atividades que ela te dá te ajudam a escrever, te ajudam a aprender?

Rita: — Hum hum.

- Ajudam? Ah... E o que ela faz, como aquela hora que ela tava te ajudando ali. Ajuda você a aprender a escrever?

...

- E você não quer me contar mais coisas, me contar como ela te ajuda?

...

- E me contar o que ela faz e você gosta?

...

- Então, tá bom, Rita. Muito obrigada, tá?

Após algumas tentativas ela dá uma resposta.

Rita não responde, porém continua assistindo as imagens.

A aluna não respondeu após várias tentativas, demonstrando-se muito tímida. Optou-se por não mais fazer perguntas a ela.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 12 – Atividade 3

Localize e Escreva: Direita ou Esquerda

Sujeito: **Renan**

Data da Atividade: **23/05/05**

Data da Autoscopia: **27/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Vamos conversar um pouquinho, Renan?Renan: — <i>Hum, hum.</i>• Você lembra dessa atividade?Renan: — <i>Hum, hum.</i>• Lembra? E você gostou dessa atividade?Renan: — <i>Hum, hum.</i>• Por que você gostou, Renan?Renan: — <i>Ah, porque aprendi, é, aprendi lado direito, lado esquerdo e aprendi escrever isso também.</i>• Ah, tinha que escrever lado esquerdo, lado direito, né? E Renan, o que foi bom nessa atividade?Renan: — <i>Como foi bom?</i>• O que você achou que foi legal nessa atividade?Renan: — <i>É, pintar... depois de escrever tinha que pintar. Eu gosto quando combina as coisas.</i>• Pintar? Depois de escrever dava pra pintar. Por quê? Você gosta de pintar?Renan: — <i>Ah, eu gosto.</i>• Depois de escrever é bom pintar?Renan: — <i>É, descansa, distrai...</i>• E teve alguma coisa que você não gostou nessa atividade?Renan: — <i>Hum, hum.</i>• O que que você não gostou, Renan?	<p>Renan balança a cabeça respondendo que sim.</p> <p>Renan sorri ao falar sobre a atividade.</p>

<p>Renan: — <i>É... entregar, porque eu queria fazer mais. Eu tinha aprendido as direções, então tava legal de fazer a atividade, eu ia conseguir escrever mais um monte de frases se a Rute quisesse.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, você queria fazer mais. Então você gosta de atividades que tem escrita, Renan? <p>Renan: — <i>Gosto muito, mas depois, várias vezes tem que ler. E daí, escrever eu gosto, mas de ler, não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi, Renan. E as atividades que a Rute dá na sala, elas te ajudam a aprender a escrever já que você gosta? <p>Renan: — <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que ajudam? <p>Renan: — <i>Porque você faz bastante até aprender. Pega outras folhas e faz.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Isso ajuda? <p>Renan: — <i>Sim, ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E a Rute, te ajuda a escrever? <p>Renan: — <i>Ajuda, mas de vez em quando não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que não? <p>Renan: — <i>Por que a gente tem que aprender também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então ela te deixa fazer um pouco sozinho. E você acha importante ela deixar você fazer sozinho? <p>Renan: — <i>É, se não é muito fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E quando ela te ajuda o que ela faz? <p>Renan: — <i>Ela explica, dá algumas dicas, vê se está certo e se não tiver explica de novo e fica perto até acertar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta do que ela faz durante as atividades pra você aprender? <p>Renan: — <i>Nas atividades, sim, mas no caderno, não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? Você gosta de atividades na folha? <p>Renan: — <i>Hum, hum.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E no caderno? <p>Renan: — <i>É, na apostila é legal, na folha também. Mas no caderno, é ruim porque tem Matemática, Filosofia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então entendi, na apostila e na folha é legal, não têm Matemática nem Filosofia? <p>Renan: — <i>Não.</i></p>	<p>Empolga-se para contar, gesticula bastante.</p> <p>Dá um sorriso temeroso por dizer que não gosta de ler.</p> <p>Refere-se a fazerem bastante atividades de escrita em classe.</p> <p>Dá mais um sorriso.</p> <p>Fala sorrindo da professora, demonstrando carinho.</p> <p>Balança a cabeça afirmativamente.</p>
--	---

- Ah, e o que ela faz nas atividades que você gosta que você acha que ela te ajuda?

Renan: — *É sempre atividades de coisas que a gente gosta bastante e de coisas que é nova, então a gente vai aprender sobre ela, sabe?*

- Ah, que legal, então daí dá pra aprender a escrever.

Renan: — *É, até as palavras mais difíceis dá pra aprender nessas atividades iguais essa aí.*

- Muito bem, obrigada, Renan.

Renan: — *De nada. Tchau.*

Novamente se empolga ao falar sobre as atividades.

Renan sai sorrindo.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 13 – Atividade 4

Produção Coletiva de um Texto

Sujeito: **Rafael**

Data da Atividade: **30/05/05**

Data da Autoscopia: **27/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Rafael, a gente vai conversar um pouquinho sobre essa atividade, tá? <p>Rafael: — <i>Ahã.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você lembra dessa atividade? <p>Rafael: (Balança a cabeça afirmando se lembrar.)</p> <ul style="list-style-type: none">• Você gostou de fazer essa atividade? <p>Rafael: — <i>É... um pouco.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Só um pouco? Por quê? <p>Rafael: — <i>Ah, porque era muito cansativa, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Era cansativa? <p>Rafael: — <i>Era. Bem demorada...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, entendi. Mas teve alguma coisa que você gostou nessa atividade? <p>Rafael: — <i>Teve sim, porque o lobo era bonzinho.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Foi legal ver o lobo bonzinho? <p>Rafael: — <i>Foi sim, eu sempre gostei dele. Faz um tempo que a gente tá vendo as histórias, mas eu não ele tão mal, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Sei, e tem outra coisa, além da demora, que você não tenha gostado da atividade? <p>Rafael: — <i>Não, porque depois que a gente fez a história inteira, mesmo demorando, na verdade, eu gostei sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, ainda bem que no final ficou legal, né, Rafael? <p>Rafael: — <i>É, ele ficou amigo dos Três Porquinhos.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E você gosta de atividades que tem escrita, Rafael?	<p>Rafael demonstrou-se ansioso durante a atividade enquanto ela era desenvolvida na lousa, pelos alunos e pela professora.</p> <p>O aluno fala com um tom de arrependimento por ter dito que não gostou da atividade.</p>

Rafael: — Não muito, eu gosto mais de desenhar.

- Ah, de desenhar. Mas um pouquinho você gosta, né?

Rafael: — Gosto sim, sempre tem um desenho depois, ou pra fazer ou pra pintar e daí fica legal. A Rute sabe que a gente gosta de desenhar e de pintar, então ela sempre deixa um tempinho pra isso.

- Ah, daí fica gostoso escrever sabendo que tem um desenho depois?

Rafael: — Fica sim.

- E já que você gosta pelo menos um pouquinho de escrever, o que me conta sobre o que você acha mais legal na hora de escrever?

Rafael: — As palavras.

- Você gosta das palavras... E as atividades que a Rute dá na classe, Rafael, elas te ajudam a aprender a ler e a escrever.

...

- Ajudam?

Rafael: — Ajuda muito.

- E o que ela faz que te ajuda?

Rafael: — Ela ajuda a gente a escrever melhor, a aprender...

- E como ela faz isso? Me conta.

Rafael: — Porque nas atividades a gente vê quando a gente erra, quando a gente não sabe o que ler e escrever, ela ajuda, fica perto e ajuda.

- E que ela faz que ajuda?

Rafael: — Ela explica de novo, escreve pra gente ver como é... aí a gente consegue aprender, mas depois tem que eu fazer sozinho.

- Entendi, ela ajuda e depois você consegue.

Rafael: — Isso. Aí a gente escreve e depois ela vem ver se tá certo.

- Ah, e é importante voltar pra ver se tá certo?

Rafael: — É, porque daí dá certeza que aprendemos.

- Ah, muito bom. E você gostou do que ela fez nessa atividade?

Rafael: — Gostei sim.

- Por quê?

Rafael: — Porque tinha personagens e ela ia fazendo junto com a gente. Era mais fácil de aprender.

- Ela dar atividades com personagens e fazer todo mundo junto é legal?

Rafael fala sorrindo.

O aluno fica com o olhar fixo nas imagens, completamente compenetrado.

Rafael fala com carinho sobre a mediação da professora.

O aluno conta sorrindo enquanto cita o desenvolvimento da atividade junto com a professora.

Rafael: — *Ahã.*

- E tem mais alguma coisa que você queria falar?

Rafael: — *Não, é mais isso mesmo. Só que eu gosto do Lobo, e ele não deve ser tão mal assim.*

- Ah, pela história, a gente viu que ele é bem bonzinho, né?

Rafael: — *É.*

- Muito bem, Rafael, obrigada, tá?

Rafael: — *De nada.*

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 14 – Atividade 4

Produção Coletiva de um Texto

Sujeito: **Joana**

Data da Atividade: **30/05/05**

Data da Autoscopia: **27/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Joana, você tá lembrando dessa atividade?Joana: — <i>Tô lembrando.</i>• E você gostou de fazer essa atividade?Joana: — <i>Gostei sim, porque eu gosto de escrever e gosto do Chapeuzinho Vermelho e do...</i>• Do Lobo Mal?Joana: — <i>É, do Lobo Mal.</i>• Que legal, hein? E o que foi bom nessa atividade? O que foi legal?...• Pense, pode pensar, o que será que foi legal?Joana: — <i>Tô pensando...</i>• Tinha escrita, vocês discutiram as idéias sobre o Lobo, o que foi legal?Joana: — <i>Ah, tudo foi legal.</i>• Ah, então não teve nada que você não gostou?Joana: — <i>Não eu gostei de tudo mesmo.</i>• E Joana, você gosta de atividade que tem escrita?Joana: — <i>Gosto.</i>• Por quê?Joana: — <i>Por que....</i>• Acho que porque você falou que gosta de escrever, né? E por que será que é legal escrever, o que acontece quando a gente escreve?Joana: — <i>A gente vê muita letra que é legal, principalmente a letra cursiva, que dá nozinhos, volta, lacinhos...</i>	<p>Fica pensativa, olhando em direção ao teto.</p> <p>Ainda demonstra-se pensativa.</p> <p>Joana agora está sorrindo.</p> <p>Não responde completamente.</p> <p>Ela sorri, fala com um tom de voz alegre.</p>

• Humm, você gosta das voltinhas, você acha a escrita bonita?

Joana: — *Acho, é linda e dá pra ler o que todo mundo escreve com a letra cursiva.*

• Entendi, e as atividades que a Rute dá lá na classe ajudam você a escrever? Ajuda a aprender a escrever?

Joana: — *Eu acho que sim.*

• E por quê?

Joana: — *Porque elas são legais e porque quando é legal fica mais bom escrever, não é chato.*

• Ta e é importante ser legal pra escrever?

Joana: — *É, se não não sai. E ela dá atividades que são legais.*

• E a Rute ajuda você a escrever?

Joana: — *Ajuda, foi ela que me ensinou a escrever.*

• Que jóia! E o que ela faz que ajuda?

Joana: — *Se eu não sei escrever, eu chamo ela, ela sai dá mesa dela e me ajuda a descobrir como é que é, ela dá dica.*

• Sei, ela te dá exemplos... e você gosta do que ela faz durante as atividades?

Joana: — *Gosto. É assim que eu consigo aprender. Conforme ela vai explicando como faz a gente vai aprendendo.*

• Que coisa boa, não?

...

Só isso, Joana, ou tem mais alguma coisa?

Joana: — *Não, é isso só.*

• Muito obrigada. Você me ajudou muito.

Joana: — *De nada.*

A aluna já escreve de forma cursiva.

Joana fala com tom de carinho sobre a professora e sorri.

A aluna continua sorrindo.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 15 – Atividade 4

Produção Coletiva de um Texto

Sujeito: **Ana Beatriz**

Data da Atividade: **30/05/05**

Data da Autoscopia: **27/06/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">Ana Beatriz, você se lembra dessa atividade <p>Ana Beatriz: — <i>Lembro.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Você gostou dessa atividade? <p>Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim).</p> <ul style="list-style-type: none">Por que você gostou? <p>Ana Beatriz: — <i>Porque eu gosto de escrever história.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Você gosta de escrever história? Entendi... E o que foi legal nessa atividade, foi bom, você gostou muito? <p>Ana Beatriz: — <i>Escrever mesmo e depois fazer o fantoche.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Ah, escrever e fazer o fantoche. Teve alguma coisa nessa atividade, Ana Beatriz, que você não gostou? <p>Ana Beatriz: — <i>Não, adorei essa atividade.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Gostou de tudo? <p>Ana Beatriz: — <i>Eu gostei.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Então, você gosta de atividade que tem escrita? <p>Ana Beatriz: — <i>Gosto, é a que eu mais gosto junto com desenhar a história.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Ah, então você escreve e depois desenha a história. Vi mesmo seus desenhos e eles são lindos, viu? <p>Ana Beatriz: — <i>Obrigada.</i></p>	<p>Ana Beatriz assiste as imagens um pouco tímida, sem olhar diretamente pra tela.</p> <p>A aluna abre um sorriso ao falar sobre a atividade. Nesse momento, estão sendo exibidas imagens que mostram Ana Beatriz durante o desenvolvimento da atividade. Ela demonstra-se contente em se ver na tela.</p> <p>Ana Beatriz sorri.</p>

- E por que você gosta?

Ana Beatriz: — *Porque dá pra escrever e depois perguntar.*

- Perguntar pra quem? Como assim, Ana Beatriz?

Ana Beatriz: — *Dá pra fazer perguntas de duas pessoas conversando na história.*

- Ah, tá, diálogos.

Ana Beatriz: — *É, dentro da história.*

- Então, você me falou que gosta de escrever, e nas histórias você consegue transcrever as falas dos personagens da história?

Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.)

- Entendi. E, Ana Beatriz as atividades que a Rute dá em sala de aula te ajudam a aprender a escrever? Você acha que ajuda?

Ana Beatriz: — *Mas, eu já sei escrever.*

- Você já sabe escrever? Ah, entendi. E foi ela que te ensinou também?

Ana Beatriz: — *Não, eu já sabia desde o pré.*

- Ah, desde o pré, que bom. Então, quando ela dá as atividades, você acha que elas te ajudam a aprender mais.?

Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.)

- Por quê?

Ana Beatriz: — *Porque, por exemplo, eu não sabia que existia palavra com CH, e agora eu sei.*

- Ah, ela te ajudou a aprender isso? As palavras mais difíceis, então? Que do resto você já sabia, né?

Ana Beatriz: — *Isso mesmo. Ela ensina muito a gente e dá sempre atividades que vai fazer a gente aprender mais.*

Que jóia. E, Ana Beatriz, você gosta do que ela faz durante as atividades?

Ana Beatriz: — *Gosto sim.*

- Gosta? E nessa atividade, que teve os fantoches que você gostou de fazer o que ela fez pra te ajudar que você gostou?

Ana Beatriz: — *Ela veio perto, porque mesmo a atividade sendo lá na lousa precisa ver se está indo tudo direito então ela vem na carteira e*

Responde imediatamente, com um tom forte, deixando claro que já sabe escrever.

Enquanto responde, assiste a imagens em que a professora está ao seu lado na carteira, verificando o que escreveu.

Explica apontando para a tela, indicando correspondência entre o que fala e o que vê na tela.

confere nossa atividade.

- Que bom isso, né?

Ana Beatriz: — *É, eu gosto.*

- Muito bem, obrigada, Ana.

Ana Beatriz: — *De nada.*

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 16 – Atividade 5

Entrevista – Você é o Autor

Sujeito: **Guilherme**

Data da Atividade: **11/11/05**

Data da Autoscopia: **09/12/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Guilherme, você se lembra dessa atividade <p>Guilherme: <i>Lembro, eu gostei de fazer ela.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você gostou dessa atividade? <p>Guilherme: — <i>É a gente tinha que falar da primeira história que a gente lembrava que a gente leu ou que alguém contou pra gente.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, entendi e o que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Guilherme: — <i>Um monte de coisa, assim, pra você se lembrar... Assim, tipo se você lembrava de que escritor você gostava. Daí eu comecei a pensar e daí eu assim lembrei porque tinha essa atividade que me fez lembrar dessas coisas que eu gosto e daí ela ficou legal de fazer. .</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Então foi legal pra recordar algumas coisas? <p>Guilherme: — <i>É. Eu num lembrava que livro primeiro que eu tinha lido. Eu tinha esquecido da história que era. E daí eu lembrei qual era e que eu tenho o livro.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, você ainda tem Guilherme, que legal, hein? <p>Guilherme: — <i>É, e daí eu até li depois que eu voltei em casa.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Você chegou em casa e foi ler a história? Que coisa gostosa... <p>Guilherme: — <i>É. Eu gostei bastante.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Que legal! E como foi escrever essas coisas que você foi lembrando? <p>Guilherme: — <i>É foi meio difícil assim, tinha perguntas difíceis assim...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Difíceis de lembrar ou de escrever? <p>Guilherme: — <i>Ah, de escrever foi fácil, porque depois que foi lembrando aí, tipo, ficou bom. Algumas coisas eram mais difíceis de lembrar.</i></p>	<p>Balança a cabeça respondendo que sim. Guilherme está sorrindo enquanto assiste as imagens.</p> <p>Guilherme conta com detalhes, demonstrando gostar de falar sobre a atividade.</p> <p>Olha pra pesquisadora e sorri.</p>

• Entendi. E vocês já estão no fim da 1ª série, né?
Guilherme: — Ah, é. E a Rute sempre deu atividades pra gente aprender a escrever.
 • É mesmo?
Guilherme: — É sim, sempre atividades pra gente escrever cada vez melhor.
 • E nesse dia a Rute também ajudou a escrever?
Guilherme: — Claro, principalmente quando alguém tava assim, é, sem escrever, que da cabeça num sabia, precisava de ajuda pra pensar, sabe?
 • Ah, e como é que ela ajudava?
Guilherme: — Ajudava dando idéias, ela ia explicando como fazer assim.
 • Ah, explicava direitinho como fazer?
Guilherme: — É, não deixava dúvida, sabe, quando alguém não entende?
 • Ah, então quando alguém não sabe ela explica, volta do começo e dá as instruções?
Guilherme: — É, tipo eu leio a 3 (questão nº 3) e tá lá “Qual...” e daí eu não entendo, daí eu chamo Rute e daí ela vem e explica de um jeito melhor assim, pra que eu entendo.
 • Que jóia isso, não? Muito bom. E você gosta de escrever sozinho? Porque essa atividade era individual, né?
Guilherme: — Gosto sim. Daí dá pra pensar melhor assim e daí ter a idéia da sua cabeça assim, né?
 • Você quer dizer sem copiar?
Guilherme: — É, se não um amigo assim, fala “Ó, vamos escolher um animal mais legal”, e eu não gosto do animal que é ‘aranha’, daí eu tenho que fazer a atividade do mesmo jeito deu pra entender o exemplo?
 • Entendi, sim...
Guilherme: — E a mesma coisa da dupla, quando sou da dupla dele, né? Tenho que escrever as mesmas coisas.
 • Entendi. Então, você acha que as atividades que a Rute dá são legais?
Guilherme: — São sim, porque daí ela dá um pouquinho de cada coisa, tipo de 3 (trios), de grupo e sozinho também.

As imagens exibidas são da professora próxima a um aluno que durante a atividade estava sentado ao lado de Guilherme. Guilherme observa a mediação da professora.

Mais uma vez, Guilherme conta detalhes sobre a atividade.

As imagens exibidas agora são da professora retomando com toda a classe as instruções de como desenvolver a atividade.

<ul style="list-style-type: none"> • Ah, que legal. E o que mais você pode me falar dessa atividade? <p>Guilherme: — <i>Ah, tinha se você gosta de ler e já te falei, né, que gosto de ler, de escrever. Quando você lê, assim, e escreve, você aprende mais, assim, você tem mais idéias da cabeça. Tipo aquele livro “Zeca teve uma idéia”, a Rute deu e mostrou pra gente. Acontece mais ou menos isso na história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, tá ... E quando a Rute corrige alguma coisa que não estava muito certo, como isso acontece? <p>Guilherme: — <i>Ah, daí ela fala assim “Ó, Gui. Isso aqui não está muito certinho, não to entendendo”, daí eu falo “Deixa eu ver”, daí ela mostra assim, pra mim e daí me explica direitinho que eu aprendo e daí eu vou lá e escrevo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então a parte de corrigir também é legal? <p>Guilherme: — <i>É sim, dá pra aprender direitinho.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que maravilha, Guilherme! Obrigada mais uma vez. <p>Guilherme: — <i>De nada.</i></p>	<p>O aluno assiste agora imagens da professora ajudando-o durante a atividade com a grafia de uma palavra.</p> <p>Guilherme sorri.</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • E também era de fazer sozinho, né? Individual, você gosta? <p>Daniela: — <i>Ah, tanto faz, de qualquer jeito eu consigo aprender. E a Rute sempre dá atividades um pouquinho de cada jeito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É mesmo? <p>Daniela: — <i>É sim, sempre atividades pra gente escrever cada vez melhor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E nesse dia a Rute também ajudou a escrever? <p>Daniela: — <i>Ahã. Ela sempre vai perto de quem precisa, né? Ou a gente vai lá nela, né, e daí ela vem na carteira.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E isso é bom? <p>Daniela: — <i>É.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Daniela: — <i>Ah, porque daí ela fica lá até a gente aprender. A gente chama ela lá e ela ajuda até quando precisar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que jóia! E tem mais alguma coisa que você quer falar sobre essa atividade? <p>Daniela: — <i>Só que foi muito legal e que ela ajudou a gente aprender mais, né? De leitura, de livro de autor, dessas coisas e a escrever também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que bom isso, não? Muito bom. <p>Daniela: — <i>É, sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então, ta! Obrigada, Dani. <p>Daniela: — <i>De nada, Fá.</i></p>	<p>Fala sorrindo.</p> <p>Fala olhando fixamente pra tela. Está vendo imagens da professora na sua frente, agachada dando novas instruções com intuito de esclarecer o que deve ser feito na atividade.</p> <p>Daniela fala com expressão de alegria no rosto, está sorrindo.</p>
--	--

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 18 – Atividade 6

Minha Rotina- O Tempo Passa

Sujeito: **Clarice**

Data da Atividade: **18/11/05**

Data da Autoscopia: **16/12/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Você se lembra dessa atividade, Clarice? <p>Clarice: <i>Sim. Eu, na verdade, tô lembrando que eu adorei fazer essa atividade. .</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E o que teve de legal pra você gostar tanto? <p>Clarice: — <i>Por que a gente viu que nem todo mundo usa o tempo da mesma forma, assim, da mesma maneira.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E como foi escrever nessa atividade? <p>Clarice: — <i>A gente ia escrever assim, depois de conversar com o grupo e assim foi muito legal. A atividade com os colegas fica mais legal de escrever. Em grupo, um vê o que tá escrito errado e corrige, assim, fica mais fácil, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, entendi. E a Rute te ajudou nessa atividade? <p>Clarice: — <i>É. Ajudou. .</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E como, Clarice, ela te ajudou? <p>Clarice: — <i>Ah, só quando precisava muito, né? Porque a gente tava em grupos e daí quase nunca precisava, só de vez em quando.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ah, e essa era uma atividade da apostila, né? Você gosta de fazer atividades da apostila? <p>Clarice: — <i>Gosto, mas prefiro do caderno e da folha. Também é legal, tudo, mas tem que ficar virando a folha e eu não gosto do espiral, é por isso.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Mas o tipo das atividades, como são feitas as atividades, você gosta?	<p>Clarice põe a mão direita no queixo e a esquerda no cotovelo direito, em posição de atenção para o que assiste.</p> <p>A aluna fala enquanto vê imagens do seu grupo no momento da atividade, discutindo o que escrever.</p> <p>As imagens exibidas neste momento mostram a professora explicando que as perguntas a serem respondidas estão na página seguinte da apostila.</p>

Clarice: — Ah, eu gosto sim.

• Por quê?

Clarice: — Porque as atividades da apostila são legais, mas quando tem alguma que não é muito legal daí a Rute muda um pouquinho e daí fica legal de escrever ela também.

• E nesse dia a Rute ajudou a escrever?

Clarice: — Ela ensina a letra e depois quando chega a palavra com a letra errada, ela vem e vai falando e explicando até você acertar. Ela ensina, assim.

• E Clarice, você gosta de escrever?

Clarice: — Olha, eu não gostava muito, não. Achava meio chato, muita coisa repetida. Mas quando eu entrei na 1ª série e daí com as atividades que a gente faz aqui, aí ficou mais legal, e hoje eu gosto muito de escrever.

• Que maravilha. E Clarice tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a atividade?

Clarice: — Sim, sim. Que foi muito legal falar sobre o meu tempo e que escrever assim, sobre o que eu quero também é muito bom.

• Você quer dizer escrever um texto?

Clarice: — É, sim. A gente quando faz atividade assim tem como escrever sobre o que gosta. Nesse dia aí, eu escrevi tudo que eu gosto de fazer quando tô em casa de tempo livre.

• Entendi. Que jóia! Obrigada, Clarice

Clarice: — De nada. .

A aluna vira-se pra pesquisadora e começa a falar. Dá um sorriso temeroso ao comentar que não gostava de escrever.

As imagens finais focam Clarice escrevendo.

Clarice sorri.

Protocolo de Transcrição da Sessão de Autoscopia

Protocolo n.º 19 – Atividade 6

Minha Rotina- O Tempo Passa

Sujeito: **Daniela**

Data da Atividade: **18/11/05**

Data da Autoscopia: **16/12/2005**

Descrição da Autoscopia	Observações Complementares
<ul style="list-style-type: none">• Você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: <i>Gostei muito.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• O que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Daniela: — <i>Ah, a gente viu que cada um faz muitas coisas diferentes, usa o tempo deles de forma diferente, sabe? A gente discutiu isso e depois escrevia e daí foi legal porque quando a gente faz atividade com os amigos fica melhor de escrever... mais idéias, deu pra escrever bastante, sabe? As nossas informações, as dos outros, entendeu?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Entendi sim. Então você gosta de atividades em grupo? <p>Daniela: — <i>Gosto, é bem legal. Tanto que a gente consegue um monte de idéias, e ainda quando precisa, se um amigo vê que não tá certo e ele precisa corrigir, aí ele fala e a gente já corrige.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• E me conta, Dani. A Rute te ajudou nessa atividade? <p>Daniela: — <i>É. Ajudou um pouquinho, mas ajudou...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Como, por que só um pouquinho? <p>Daniela: — <i>Porque não precisava, a gente tava em grupo e o grupo já ajuda bastante, né? Nessa hora, ó, era porque a gente ninguém do grupo sabia como escrevia natação, se era com S, ou outra letra, assim. Aí ela ajudou.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Essa atividade era da apostila, né? Você gosta de fazer atividades da apostila? <p>Daniela: — <i>Eu gosto, tem um monte de atividades legais na apostila principalmente de escrever já te falei que gosto de</i></p>	<p>Balança a cabeça respondendo que sim.</p> <p>Daniela detalha a atividade demonstrando lembrar-se bem dela.</p> <p>A aluna fala enquanto vê na tela imagens focalizando seu grupo enquanto discutiam o que escrever.</p> <p>Daniela sorri.</p>

<p><i>apostila, principalmente de escrever, já te falei que gosto de escrever, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que legal! É sim, você já me falou... E como ela te ajuda e ajudou nessa atividade? <p>Daniela: — <i>Ah, ela ajuda a gente no que precisar, explica quantas vezes for preciso e faz um monte de coisas que a gente gosta pra ajudar a gente a aprender nas atividades!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É? Que coisa boa, né? <p>Daniela: — <i>É, sim. Sempre gosto de atividades de fazer assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem mais alguma coisa que você quer falar sobre essa atividade? <p>Daniela: — <i>Acho que não. Já falei tudo, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acho que sim. <p>Daniela: — <i>É, sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então, tá! Obrigada, Daniela. <p>Daniela: — <i>De nada, Fabiana.</i></p>	<p>Está sendo exibida uma cena em que a professora está ao lado de Daniela e de seu grupo ajudando-os na grafia da palavra NATAÇÃO.</p> <p>Fala sorrindo.</p>
--	---

Anexo 3. Organização dos dados em Núcleos Temáticos.

Núcleo Temático 1: Materiais Culturais	
Notas do Diário de Campo e Imagens da Gravação em Vídeo	
Anotações Gerais sobre o referido Núcleo Temático	O trabalho de alfabetização encontra-se, neste momento, tendo como base os clássicos contos de fada infantis como Chapeuzinho Vermelho, Soldadinho de Chumbo, Pinóquio. As atividades contam com dramatização, ilustração, confecção de fantoches dos personagens e momentos de leitura e reescrita dos textos.
Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens	Nesta atividade, como material cultural, a professora utiliza livros de literatura infantil que contém somente imagens para o desenvolvimento da atividade. Os títulos utilizados nessa atividade são: <ul style="list-style-type: none">- Ritinha Bonitinha (Eva Furnari – Editora Saraiva)- Cena de Rua (Angela Lago - RHJ Livros)- História de Amor (Regina Coeli Renno – Editora Lê)- Noite de Cão (Graça Lima – Editora Paulinas) A atividade é finalizada com a leitura, em voz alta, do texto escrito por um membro de cada grupo.
Atividade 2 Compreendendo o Texto	Esta atividade conta com o uso de diferentes versões do clássico Chapeuzinho Vermelho, com a interpretação da professora combinando diversos tons de voz e expressões faciais. As versões utilizadas nessa atividade incluem a versão original dos irmãos Grimm, a versão contida na própria apostila e uma outra versão de um livrinho da coleção Contos de Fadas, da Editora Apolo. A atividade é iniciada com uma dramatização da história pelos alunos, incluindo os personagens da Chapeuzinho Vermelho, da Vovó, do Lobo Mau e do Caçador.
Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda	Realizada em folha de sulfite, essa atividade continha ilustrações dos personagens dos contos de fada lidos

	em classe. Dentre eles, reis e rainhas, Soldadinho de Chumbo e Pinóquio. Eles eram utilizados como referência para que fosse indicada a localização direita/esquerda na atividade.
Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto	O personagem Lobo Mau, do clássico Chapeuzinho Vermelho é o narrador do texto que os alunos devem escrever. Nele, o personagem tenta convencer os leitores de que, na verdade, não é mau. A atividade é concluída com a confecção de fantoches-personagens da história e um cenário, e com a encenação do texto escrito, utilizando-se do material confeccionado.
Atividade 5 Entrevista – Você é o autor	A atividade evoca a lembrança e a vivência das crianças com livros infantis lidos por elas, ou lidos para elas. Ao responder uma entrevista por escrito adaptada de uma entrevista realizada com Ana Maria Machado na TV, a atividade previa que os alunos comentassem autores preferidos, livros lidos na infância e demais assuntos do meio da leitura.
Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.	O desenvolvimento dessa atividade conta com a leitura em voz alta, pela professora, de um texto que conta com a evolução e passagem dos tempos. A atividade é finalizada com o desenho e pintura pelas crianças da rotina diária em quadros que se encontram na apostila.
Sessões de Autoscopia	
Atividade 1, Protocolo 1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade? <p>Mário: __ Gostei.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostou? E o que tinha nessa atividade que você gostou? Por que você gostou? <p>Mário: __ <i>É porque um primo meu, ele tinha um cachorro assim, e fazia um monte de coisa legal, e eu gostei dele um pouco. E nesse livro tem um cão, que chama Noite de Cão e por isso eu gostei.</i></p>
Atividade 1, Protocolo 2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: __ Ahã.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Gostou?! Por que você gostou? Daniela: __ Ah, porque o livro, né, é sem escrita, daí a gente escreve, né, daí fica bem mais legal o livro, por isso, entendeu? Foi super legal... A Rute falou que a gente tinha que fazer como se fosse escritor de livros. • O que falava nessa história mesmo, Daniela? Daniela: __ É que ... é... dois lápis de cor e o outro não queria mais a estrela e daí ele quis ficar com a Luma. Mas a Luma não quis mais, e a Estrela nadou embora e ele, o Faísca nadou atrás dela, entende?
Atividade 1, Protocolo 3	<ul style="list-style-type: none"> • O que vocês fizeram nessa atividade mesmo? Tiago: __ Escrevemos uma história. • Tinha um livro, né? Sem escrita, e vocês tinham que escrever a história. Você gostou de fazer essa atividade, Tiago? Tiago: __ Ahã. Gostei sim. • E porque você gostou? O que tinha que foi legal? Tiago: __ De escrever o livro, né? Contar a história, né? A gente fez tudo, né? As coisas legais que aconteciam, tinha que escolher os nomes dos personagens. Tudo isso fazia ficar gostoso de escrever. • Ah, tá. E quem escolheu os nomes? Tiago: __ Eu! O livro só tinha imagens, não vinha com o nome deles escrito.
Atividade 1, Protocolo 4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) e você gostou dessa atividade? Guilherme: __ Eu gostei. • E por que você gostou? Guilherme: __ Porque, assim, deu pra gente fazer mais coisas, porque criar a história é legal e porque, também, tipo, deu pra gente se divertir, pra ter mais idéias e um dia a gente criar mais livros, histórias, essas coisas...E é legal, assim, mudar, escrever de novo até ficar legal.
Atividade 1, Protocolo 5	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E o que você lembra dessa atividade? Mônica: __ A gente tinha que inventar uma história. • Inventar uma história, daquele livro... Mônica: __ Cenas de Rua era o livro. • Isso mesmo. E você gostou de fazer essa atividade, Mônica? Mônica: __ Sim. • E por que você gostou? Mônica: __ Porque daí nós mesmos tínhamos que inventar (...).
Atividade 1, Protocolo 6	<ul style="list-style-type: none"> • O que tinha que fazer nessa atividade? Amanda: __ A Rute deu um livro pra gente, né? E daí, a gente pegou o livro, começou do começo e ficou escrevendo no papel. • (...) Ah, e qual era a história de vocês mesmo? Amanda: __ Ritinha Bonitinha.

<p>Atividade 2, Protocolo 7</p>	<p>(A aluna começa a fazer comentários já no início da exibição das imagens.) Mariana: — <i>Ah, essa é a atividade que eu fiz a vovó engraçada.</i> • Você se lembra dessa atividade? Você fez uma vovó engraçada? Mariana: — <i>É, a da Chapeuzinho Vermelho. Quer ver, logo vai aparecer. Foi super engraçado... Olha lá!</i> (referindo-se as imagens)</p> <p>• (...) Você gostou de fazer essa atividade? Mariana: — <i>Gostei. Foi muito legal, sabe?</i> • Por que foi legal, Mariana? Mariana: — <i>É porque a Rute contou duas histórias da Chapeuzinho Vermelho, uma diferente da outra. E daí foi super legal quando antes de escrever a gente fez o teatrinho da história da apostila. O Guilherme era o Lobo Mal, a Amanda era a Chapeuzinho Vermelho e o Mário era o caçador. Olha eu lá.</i></p> <p>• Você acha que esse teatro ajudou você a fazer a atividade depois? Mariana: — <i>Ajudou porque tinha que responder umas perguntas e daí ficou fácil.</i> • Ah, então ajudou a escrever? Mariana: — <i>Ajudou muito, porque a gente fez um monte do teatro antes de escrever e responder as perguntas. Foi bem legal essa atividade. A Rute dá umas atividades bem legais, sabe? Até mostrei essa para os meus pais, pra contar da vovó.</i></p>
<p>Atividade 2, Protocolo 8</p>	<p>• Você gostou dessa atividade? Francieli: — <i>Ahã.</i> • Gostou? E por que você gostou? Francieli: — <i>Ah, por que foi legal...</i> • Legal? Mas o que tinha nessa atividade que você gostou? Francieli: — <i>Ah, teve personagens... Enquanto a Rute lia, tinha uns amigos fazendo os personagens.</i> • Ah, é mesmo. E quais eram esses personagens? Francieli: — <i>Era os personagens da Chapeuzinho Vermelho, a vovó, o Lobo... e isso foi legal.</i> • E você acha que fazer a encenação antes com os personagens, fazer a leitura antes ajuda depois na hora de fazer a atividade escrita? Francieli: — <i>Ajuda, né?</i> • Como te ajuda? Por que te ajudou? Francieli: — <i>Por que tinha umas perguntas pra responder da história (do Chapeuzinho Vermelho) e com essas coisas a gente ficou sabendo mais.</i> • Então, na hora de escrever ficou fácil? Francieli: — <i>Ah, bem mais fácil.</i></p> <p>(A aluna comenta sobre o que havia na atividade que a agradava.) Francieli: (...) <i>Nessa atividade era um conto de fadas, a gente tá aprendendo um monte de conto de fadas.</i> • Ah, que jóia, né? E se um texto é de conto de fadas ajuda a aprender</p>

	<p>a escrever?</p> <p>Francieli: — <i>Pra mim ajuda porque é legal ler conto de fadas, tem princesa, rainha, lobo...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gosta das atividades que a professora dá? <p>Francieli: — <i>Eu gosto, tem várias com contos de fada.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e as atividades te ajudam a aprender a escrever? <p>Francieli: — <i>Ajuda, porque quando eu entrei aqui na escola eu não sabia ler, e só que, agora que eu sei ler.</i></p>
<p>Atividade 2, Protocolo 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou dessa atividade, Ricardo? <p>Ricardo: — <i>Ah, gostei. Foi muito engraçado, muito legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que foi legal? <p>Ricardo: — <i>Porque é legal, assim. E eu gosto dessa história (Chapeuzinho Vermelho), a Rute contou pra gente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E o que mais que teve nessa atividade que você gostou? <p>Ricardo: — <i>De montar o fantoche depois. A gente escreveu e depois fez fantoches no palito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela dá vários tipos de atividades? <p>Ricardo: — <i>É, atividades com teatro, fantoches, tudo que eu gosto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudo isso ajuda você a escrever? <p>Ricardo: — <i>Ajuda escrever histórias, assim, também, né? Você ouve e daí depois você escreve. E depois ela vem ver se está certo e já fala o que é melhor mudar, porque tem coisa que a gente não escreve como fala, então ela corrige e depois a gente acerta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxa que legal. <p>Ricardo: — <i>É, a Rute ajuda muito escrever, cada vez mais, também. Tem contos de fada nas atividades, teve essa, já teve Pinóquio...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É mesmo? E esses contos de fada ajudam a escrever. <p>Ricardo: — <i>Ajudam sim, cada vez que escreve a letra vai ficando mais bonita com as histórias e se a letra fica mais bonita é a lição que fica bonita, cheia de idéias, coisas novas...</i></p>
<p>Atividade 3, Protocolo 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E do que você gostou nessa atividade? <p>Luíza: — <i>Tinha rei e tinha rainha.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que gosta da parte que tem o rei e a rainha? <p>Luíza: — <i>Por que é das histórias que a gente leu, levou pra casa pra ler.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Você tá falando dos contos de fada? <p>Luíza: — <i>Isso, a gente leu bastante. E as atividades que é de contos de fadas é sempre legal.</i></p>
<p>Atividade 3, Protocolo 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que você achou que foi legal nessa atividade? <p>Renan: — <i>É, pintar... depois de escrever tinha que pintar. Eu gosto quando combina as coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintar? Depois de escrever dava pra pintar. Por quê? Você gosta de

	<p>pintar?</p> <p>Renan: — <i>Ah, eu gosto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois de escrever é bom pintar? <p>Renan: — <i>É, descansa, distrai...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e o que ela faz nas atividades que você gosta que você acha que ela te ajuda? <p>Renan: — <i>É sempre atividades de coisas que a gente gosta bastante e de coisas que é nova, então a gente vai aprender sobre ela, sabe?</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 13</p>	<p>Mas teve alguma coisa que você gostou nessa atividade?</p> <p>Rafael: — <i>Teve sim, porque o lobo era bonzinho.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi legal ver o lobo bonzinho? <p>Rafael: — <i>Foi sim, eu sempre gostei dele. Faz um tempo que a gente tá vendo as histórias, mas eu não ele tão mal, sabe?</i></p> <p>(Relatando que, apesar de no início não tenha gostado muito da atividade, com o enredo da história se desenvolvendo, o aluno passa a achar a atividade interessante.)</p> <p>Rafael: — <i>É, ele ficou amigo dos Três Porquinhos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta de atividades que tem escrita, Rafael? <p>Rafael: — <i>Não muito, eu gosto mais de desenhar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, de desenhar. Mas um pouquinho você gosta, né? <p>Rafael: — <i>Gosto sim, sempre tem um desenho depois, ou pra fazer ou pra pintar e daí fica legal. A Rute sabe que a gente gosta de desenhar e de pintar, então ela sempre deixa um tempinho pra isso.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, daí fica gostoso escrever sabendo que tem um desenho depois? <p>Rafael: — <i>Fica sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Rafael: — <i>Porque tinha personagens e ela ia fazendo junto com a gente. Era mais fácil de aprender.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E tem mais alguma coisa que você queria falar? <p>Rafael: — <i>Não, é mais isso mesmo. Só que eu gosto do Lobo, e ele não deve ser tão mal assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, pela história, a gente viu que ele é bem bonzinho, né? <p>Rafael: — <i>É.</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E você gostou de fazer essa atividade? <p>Joana: — <i>Gostei sim, porque eu gosto de escrever e gosto do Chapeuzinho Vermelho e do...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Do Lobo Mal? <p>Joana: — <i>É, do Lobo Mal.</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou dessa atividade? <p>Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você gostou? <p>Ana Beatriz: — <i>Porque eu gosto de escrever história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Você gosta de escrever história? Entendi... E o que foi legal nessa atividade, foi bom, você gostou muito? <p>Ana Beatriz: — <i>Escrever mesmo e depois fazer o fantoche.</i></p> <p>Ana • Então, você gosta de atividade que tem escrita?</p> <p>Beatriz: — <i>Gosto, é a que eu mais gosto junto com desenhar a história.</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 16</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou dessa atividade? <p>Guilherme: — <i>É a gente tinha que falar da primeira história que a gente lembrava que a gente leu ou que alguém contou pra gente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, entendi e o que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Guilherme: — <i>Um monte de coisa, assim, pra você se lembrar... Assim, tipo se você lembrava de que escritor você gostava. Daí eu comecei a pensar e daí eu assim lembrei porque tinha essa atividade que me fez lembrar dessas coisas que eu gosto e daí ela ficou legal de fazer. .</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então foi legal pra recordar algumas coisas? <p>Guilherme: — <i>É. Eu num lembrava que livro primeiro que eu tinha lido. Eu tinha esquecido da história que era. E daí eu lembrei qual era e que eu tenho o livro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, você ainda tem Guilherme, que legal, hein? <p>Guilherme: — <i>É, e daí eu até li depois que eu voltei em casa.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Você chegou em casa e foi ler a história? Que coisa gostosa... <p>Guilherme: — <i>É. Eu gostei bastante.</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, e o que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Daniela: — <i>Falar do que a gente lê, dos autores, das histórias, do livro, a Rute ajudou bastante.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E tem mais alguma coisa que você quer falar sobre essa atividade? <p>Daniela: — <i>Só que foi muito legal e que ela ajudou a gente aprender mais, né? De leitura, de livro de autor, dessas coisas e a escrever também.</i></p>
<p>Atividade 6, Protocolo 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E o que teve de legal pra você gostar tanto? <p>Clarice: — <i>Por que a gente viu que nem todo mundo usa o tempo da mesma forma, assim, da mesma maneira.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E Clarice tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a atividade? <p>Clarice: — <i>Sim, sim. Que foi muito legal falar sobre o meu tempo e que escrever assim, sobre o que eu quero também é muito bom.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Você quer dizer escrever um texto? <p>Clarice: — <i>É, sim. A gente quando faz atividade assim tem como</i></p>

	<p><i>escrever sobre o que gosta. Nesse dia aí, eu escrevi tudo que eu gosto de fazer quando tô em casa de tempo livre.</i></p>
<p>Atividade 6, Protocolo 19</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: <i>Gostei muito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que tinha de legal nessa atividade que você gostou? <p>Daniela: — <i>Ah, a gente viu que cada um faz muitas coisas diferentes, usa o tempo deles de forma diferente, sabe? A gente discutiu isso e depois escrevia e daí foi legal porque quando a gente faz atividade com os amigos fica melhor de escrever... mais idéias, deu pra escrever bastante, sabe?As nossas informações, as dos outros, entendeu?</i></p>

Núcleo Temático 2: **Presença Constante**

Notas do Diário de Campo e Imagens da Gravação em Vídeo

<p>Anotações Gerais sobre o referido Núcleo Temático</p>	<p>Confere-se de maneira constante o acompanhamento da professora durante o desempenho dos alunos na realização das atividades, fazendo-se presente, percorrendo as carteiras dos alunos ou os grupos. Nota-se que a presença constante da professora auxiliando, dando dicas, interagindo com os alunos é fator determinante para a aquisição da escrita pela criança.</p>
<p>Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens</p>	<p>O acompanhamento da professora configura-se por sua visita aos quatro grupos formados pelas crianças para o desenvolvimento dessa atividade. Uma vez presente no grupo, a professora dirige-se a uma criança individualmente se necessário. A interação da professora no grupo visa motivá-los na escrita do texto, mantendo o empenho dos alunos na realização da atividade.</p>
<p>Atividade 2 Compreendendo o Texto</p>	<p>Nessa atividade, a professora checa o trabalho dos alunos em suas carteiras, dando dicas quando necessário e elogiando o desenvolvimento dos alunos. Essa aproximação é feita quando solicitada ou não, ao perceber a necessidade do aluno.</p>
<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p>	<p>Dado o caráter diagnóstico da atividade (será arquivada em pastas individuais dos alunos), professora apenas orienta os alunos que a solicitam, atendendo-os em sua mesa. Então, são fornecidas dicas e o apoio necessário para que os alunos realizem a atividade da forma esperada.</p>
<p>Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto</p>	<p>Durante a escrita do texto na lousa pela professora, ela chama a atenção dos alunos para o empenho na realização da atividade, mantendo-os motivados a realizá-la. Visita as carteiras dos alunos incentivando-</p>

	os ao tecer elogios pela atividade realizada.
Atividade 5 Entrevista – Você é o autor	Na presente atividade, a qual é realizada de forma individual, a presença constante da professora é caracterizada pela sua aproximação sempre que percebe que os alunos estavam em dúvida, ou não muito entusiasmados em desenvolver as respostas da entrevista, e até mesmo quando é solicitada por eles.
Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.	A presença constante da professora nessa atividade acontece à medida que ela percorre os grupos, usa palavras de incentivo pelo trabalho realizado por eles, dá dicas de como melhor organizar o texto e, com isso, mantendo os alunos motivados a continuar desenvolvendo a atividade.
Sessões de Autoscopia	
Atividade 1, Protocolo 1	<ul style="list-style-type: none"> • O que ela (a professora) fez nessa atividade que ajudou você? <p>Mário: __ (...) Ela sentou perto do grupo e foi ajudando, falando quando tinha que mudar de linha, quando tinha alguma palavra escrita errada, essas coisas...</p>
Atividade 1, Protocolo 2	<ul style="list-style-type: none"> • A Rute ficou perto de vocês, né? <p>Daniela: __ Ficou... porque a gente não resolvia o nome dos dois, dos lapisinhos. A gente ficava: esse, ou esse, ou esse... muita confusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, vocês ficaram indecisos na hora de escrever? <p>Daniela: __ Ahã. É, um pouco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E a professora ajudou? <p>Daniela: __ Ajudou. Bastante, ela fez até o Tiago começar a participar, porque ele tava meio chateado, sabe? Não era esse livro que ele queria escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E o que te ajuda a escrever nas atividades? O que faz ficar mais fácil pra escrever? <p>Daniela: __ Hum... não sei...</p> <ul style="list-style-type: none"> • As atividades que a Rute dá ajudam a escrever? <p>Daniela: __ Ah!!! Ajuda, um montão. Se a gente não sabe ela explica de novo, vem na carteira, olha ela lá na televisão, ela perto da gente, viu?</p>
Atividade 1,	<ul style="list-style-type: none"> • Mas, parece que depois você acabou gostando de escrever a

Protocolo 3	<p>história... (a pesquisadora refere-se ao incentivo dado pela professora para que Tiago desenvolvesse a atividade. Tiago: __ <i>Ahã, depois foi legal, por que a gente (Tiago e professora, juntamente com o grupo) começou a discutir o que ia escrever, e quando começou a escrever ficou bem legal...</i></p>
Atividade 1, Protocolo 4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E o que ela (a professora) faz que ajuda você a escrever? <p>Guilherme: __ <i>Assim, ela fala assim, tipo, nós estamos no caderno de português, data 20 de Maio de 2005, aí, ela vai falando enquanto a gente faz, acompanhando, sabe? Aí fica fácil.</i></p>
Atividade 1, Protocolo 5	<ul style="list-style-type: none"> • E o que a Rute faz nas atividades que você acha que te ajuda? <p>Mônica: __ <i>Nas atividades?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É. Quando vocês fazem atividades com escrita, o que ela faz que te ajuda? <p>Mônica: __ <i>Ela fica junto, fica perto, vem toda hora na carteira. Nesse dia ela ajudou a escrever livros, aí você fica mais esperto, fica gostando mais de escrever e... (Mônica para de falar por uns instantes e olha com atenção para as imagens. Após um momento, ela retoma sua fala, comentando o ensinar da professora – Núcleo Temático 4)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) Então você gosta do que a Rute faz? <p>Mônica: __ <i>Sim, ela é muito legal e ajuda todo mundo, não é só eu.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por que você gosta? <p>Mônica: __ <i>Por que, né, essas coisas, ela vai falando, mas só depois ela corrige, ela vai deixando a gente fazer e vai ajudando. Aí, né, fica mais fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quer dizer que como ela vai te ajudando nas atividades, deixa as atividades mais fáceis? <p>Mônica: __ <i>É, porque daí a gente consegue aprender.</i></p>
Atividade 1, Protocolo 6	<ul style="list-style-type: none"> • Gostou de tudo (na atividade)? <p>Amanda: __ <i>De tudo. Mesmo no começo que tava mais difícil, mas ela me ajudava e aí eu fazia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudava te explicando? <p>Amanda: __ <i>Corrigindo, me falando como era o certo, sabe? Me ajudou a escrever.</i></p>
Atividade 2, Protocolo 7	<p>Mariana está descrevendo a atuação da professora enquanto ensina às crianças como escrever.</p> <p>Mariana: — <i>É, isso ajuda muito. Sem contar, que ela é muito gente boa. Ela quer que a gente aprende, né? E daí, fica contente quando a gente acerta. Isso faz bem, né?</i></p>

<p>Atividade 2, Protocolo 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ah, então me conta o que a <i>Rute</i> faz que te ajuda a aprender a escrever? <p>Francieli: — <i>Tem dia, né, que ela manda a gente escrever sozinha, e daí a Rute não conseguia ler o que eu escrevi. Depois, ela me ajudou, né, ela leu comigo, puxou uma cadeira do meu lado e explicou tudo de novo o que eu tinha que fazer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> (...) você deve estar aprendendo até hoje, né? <p>Francieli: — <i>É, porque todo dia que eu preciso ela (a professora) me ajuda e eu faço todas as atividades.</i></p>
<p>Atividade 2, Protocolo 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> Você gosta que a atividade fique assim (completa, bonita)? <p>Ricardo: — <i>Ahã. Depois que corrige e põe as palavras com as letras que a Rute falou, fica super legal. Já te falei que ela ajuda bastante, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Falou sim. E isso é bom, né? <p>Ricardo: — <i>É sim.</i></p>
<p>Atividade 3, Protocolo 10</p>	<p>(Relatando como a professora e as atividades ajudam-na a escrever.)</p> <p>Luíza: — <i>É, mas se tiver atrasado ou com dificuldade ela explica de novo, fala, conversa... tem paciência ela.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Entendi. E nessa atividade que a gente assistiu, o que ela fez pra ajudar você? <p>Luíza: — <i>Ajudou, mas sem dar a resposta. Ela fala que a gente tem que pensar também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> E você gostou do que ela fez? <p>Luíza: — <i>Gostei. Ela não deu a resposta, mas me disse por onde ir, sabe? É.. ensinou o caminho.</i></p>
<p>Atividade 3, Protocolo 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> E a <i>Rute</i>, te ajuda a escrever? <p>Renan: — <i>Ajuda, mas de vez em quando não.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Por que não? <p>Renan: — <i>Por que a gente tem que aprender também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Então ela te deixa fazer um pouco sozinho. E você importante ela deixar você fazer sozinho? <p>Renan: — <i>É, se não é muito fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> E quando ela (a professora) te ajuda o que ela faz? <p>Renan: — (...), dá algumas dicas, (...) e fica perto até acertar.</p>
<p>Atividade 4, Protocolo 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> E o que ela (a professora) faz que te ajuda? <p>Rafael: — <i>Ela ajuda a gente a escrever melhor, a aprender...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> E como ela faz isso? Me conta. <p>Rafael: — <i>Por que nas atividades a gente vê quando a gente erra, quando a gente não sabe o que ler e escrever, ela ajuda, fica perto e ajuda.</i></p>

<p>Atividade 4, Protocolo 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E o que ela (a professora) faz que ajuda? <p>Joana: — <i>Se eu não sei escrever, eu chamo ela, ela sai dá mesa dela e me ajuda a descobrir como é que é, ela dá dica.</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) o que ela (a professora) fez pra te ajudar que você gostou? <p>Ana Beatriz: — <i>Ela veio perto, porque mesmo a atividade sendo lá na lousa precisa ver se está indo tudo direito então ela vem na carteira e conferir nossa atividade.</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 16</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E nesse dia a Rute também ajudou a escrever? <p>Guilherme: — <i>Claro, principalmente quando alguém tava assim, é, sem escrever, que da cabeça num sabia, precisava de ajuda pra pensar, sabe? .</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e como é que ela ajudava? <p>Guilherme: — <i>Ajudava dando idéias (...).</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Rute te ajudou nessa atividade? <p>Daniela: — <i>É. Ajudou bastante.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E como, Daniela, ela te ajudou? <p>Daniela: — <i>Assim, numa frase a gente não sabe, assim, como que põe as palavras, aí ela ajuda a gente a pensar. .</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a pensar? <p>Daniela: — <i>É. Ajuda a pensar sem falar a resposta, sabe. E daí depois se não sabe escrever aquilo, ela também ajuda, mas sem falar, vai dando, assim, dicas de como escrever certo, assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E nesse dia a Rute também ajudou a escrever? <p>Daniela: — <i>Ahã. Ela sempre vai perto de quem precisa, né? Ou a gente vai lá nela, né, e daí ela vem na carteira.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E isso é bom? <p>Daniela: — <i>É.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Daniela: — <i>Ah, porque daí ela fica lá até a gente aprender. A gente chama ela lá e ela ajuda até quando precisar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) Que jóia! E tem mais alguma coisa que você quer falar sobre essa atividade? <p>Daniela: — <i>Só que foi muito legal (...) De leitura, de livro de autor, dessas coisas.</i></p>
<p>Atividade 6, Protocolo 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, entendi. E a Rute te ajudou nessa atividade? <p>Clarice: — <i>É. Ajudou. .</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E como, Clarice, ela te ajudou? <p>Clarice: — <i>Ah, só quando precisava muito, né? Porque a gente tava</i></p>

	<i>em grupos e daí quase nunca precisava, só de vez em quando.</i>
Atividade 6, Protocolo 19	<ul style="list-style-type: none"> • (...) A <i>Rute</i> te ajudou nessa atividade? Daniela: — <i>É. Ajudou um pouquinho, mas ajudou...</i> • Como, por que só um pouquinho? Daniela: — <i>Porque não precisava, a gente tava em grupo e o grupo já ajuda bastante, né? Nessa hora, ó, era porque a gente ninguém do grupo sabia como escrevia natação, se era com S, ou outra letra, assim. Aí ela ajudou.</i>

Núcleo Temático 3: O “Fazer Coletivo”

Notas do Diário de Campo e Imagens da Gravação em Vídeo

<p>Anotações Gerais sobre o referido Núcleo Temático</p>	<p>Durante as atividades filmadas, nota-se que em vários momentos a professora faz da escrita um trabalho coletivo. Ela elucida dúvidas de alunos dirigindo-se ao grupo todo, trabalha aspectos gramaticais da língua e a letra cursiva durante a realização da atividade na lousa. A professora costuma dizer “a lousa é o caderno de vocês ‘grandão’”, referindo ao fato de estar fazendo junto com eles aquela atividade, seja em uma produção coletiva ou durante a correção.</p>
<p>Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens</p>	<p>Nessa atividade, a professora visita cada grupo atentando-se para as dúvidas que, possivelmente, sejam de todo a classe. Tratando-se da escrita de um texto em uma folha pautada, ela chama a atenção dos alunos para uma explicação na lousa, lembrando aspectos da disposição do texto na folha, como parágrafo, escrever até o final da linha, separação de palavras de uma linha pra outra, etc.</p>
<p>Atividade 2 Compreendendo o Texto</p>	<p>Para o desenvolvimento desta atividade, a professora utiliza a lousa para que todos os alunos voltem sua atenção para a escrita. Dessa forma, após discussão sobre a melhor resposta para as questões, ela escreve na lousa em versões de forma e manuscrita, chamando a atenção dos alunos para as duas possibilidades de escrita e suas especificidades.</p>
<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p>	<p>Atividade realizada com efeito diagnóstico. Assim, a mediação coletiva realizada pela professora concentra-se no aspecto instrucional da atividade de forma a garantir o bom desenvolvimento da mesma pelos alunos, dando exemplos, simulando as respostas e alertando-os sobre possíveis dificuldades se não houvesse atenção durante a realização da atividade.</p>

<p>Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto</p>	<p>Assim como na Atividade 1, o texto dessa atividade é escrito pela professora na lousa. Neste caso, os alunos estão sentados em fileiras voltadas para a lousa e cada um transcreve o texto para a sua própria folha de atividades. A professora faz o trabalho de mediar a produção dos alunos na folha, referindo-se à sua escrita na lousa, enquanto os alerta para a grafia correta de algumas palavras, uso de travessão antes de diálogos e etc. Do mesmo modo que na atividade 2, com a lousa dividida ao meio, escrevia o mesmo texto com letra de forma e letra cursiva, proporcionando aos alunos o contato com ambas tipos de escrita.</p>
<p>Atividade 5 Entrevista – Você é o autor</p>	<p>No momento das instruções, ao mesmo tempo em que pedia para as crianças lerem as perguntas em voz alta para a discussão das mesmas, a professora encarregava-se de esclarecer, coletivamente, possíveis formas de escrita para as respostas. Durante o desenvolvimento da atividade, quando surgem dúvidas de algum aluno, no que se refere à escrita, o esclarecimento é feito para todos, de modo a explicitar determinados aspectos da próprios do texto.</p>
<p>Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.</p>	<p>Com o intuito de esclarecer como descrever acontecimentos do cotidiano, ao observar a produção dos alunos organizados em trios, a professora chama a atenção dos mesmos para detalhes próprios deste estilo de texto, como a ordenação e continuidade dos fatos, a passagem das horas e etc.</p>

Núcleo Temático 4: O Ensinar da Professora

Notas do Diário de Campo e Imagens da Gravação em Vídeo

<p>Anotações Gerais sobre o referido Núcleo Temático</p>	<p>Como parte da mediação planejada e desenvolvida pela professora, inclui-se sua permanente preocupação com os usos sociais da escrita, destacando a importância da mesma, além do ensino da linguagem escrita através da instrução – o como fazer a atividade; correção – quando é necessária a reelaboração da escrita; e o <i>feed-back</i> – que avalia o desempenho do aluno naquela atividade.</p>
<p>Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens</p>	<p>Durante o desenvolvimento dessa atividade, o ensinar da professora ocorreu através da orientação de como escrever um texto, cuidando de normas ortográficas e de organização da escrita, estudo de novo vocabulário e aspectos da escrita de uma história completa. Ela usou da correção para garantir a escrita de um texto com qualidade pelos alunos, além de destacar a importância da escrita pelos seus usos sociais e por haver um leitor “à espera” da produção dos alunos.</p>
<p>Atividade 2 Compreendendo o Texto</p>	<p>Nesta atividade, a professora alerta os alunos para o quesito de clareza de uma resposta. Tratando-se de um questionário, ela relembra que é necessária uma resposta completa e satisfatória àquela questão. Mais uma vez, aspectos da ortografia são retomados.</p>
<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p>	<p>Tratando-se de uma atividade individual em que os alunos devessem elaborar as respostas sozinhos. A professora empenha-se em esclarecer de forma precisa o que é esperado dos alunos naquelas questões, dando vários exemplos, lendo cada uma das perguntas, indicando diferentes maneiras de desenvolver a mesma questão, e até mesmo simulando uma questão do mesmo tipo das contidas na atividade, de forma a mostrar aos alunos que o conteúdo da atividade já havia sido trabalhado</p>

	diversas vezes por eles em sala de aula.
Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto	Uma vez que esta atividade compreende a escrita de um texto, novamente o ensinar da professora mostra-se preocupada com as várias especificidades da escrita como o uso correto da folha pautada, a pontuação, ortografia, criatividade e coerência da escrita, respeitando-se o estilo do texto. Outro aspecto da escrita ressaltado pela professora é o uso exclusivo da maneira escolhida para a escrita: de forma ou cursiva.
Atividade 5 Entrevista – Você é o autor	Dando ênfase ao aspecto narrativo da atividade, a escrita das respostas para a entrevista foi orientada pela professora no sentido de explorar a memória das crianças sobre a leitura de livros infantis. Ela destaca a importância de imaginar o leitor da entrevista, incentivando, assim, os alunos a empenharem-se na execução da atividade. Quando necessário, ela orienta o aluno para a revisão do que foi escrito, ressaltando a escrita correta das palavras e a necessidade de sentido do que está sendo escrito.
Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.	A instrução novamente é utilizada pela professora como facilitadora do desenvolvimento da atividade. Explicando como deveriam escrever sobre suas rotinas e as diferentes rotinas dos colegas de classe, ela garante um melhor desempenho da escrita dos alunos. Exemplos são dados com o intuito de mostrar aos alunos que escrever não é difícil e que, assim, eles são capazes de desenvolver a atividade sem problemas. A correção também se faz presente como um instrumento de ensino, mostrando aos alunos como escrever corretamente e a importância da clareza e coerência de uma produção escrita.
Sessões de Autoscopia	
Atividade 1, Protocolo 1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E naquela atividade a professora estava junto com você, né? E você acha que ela ajuda? Ela ajudou você fazer a atividade? <p>Mário: __ Ah, ajudou um pouquinho. Porque se ela ajudasse em todas, a gente não ia aprender, ela ajuda do jeito certo, quando a gente pede,</p>

	<p>né?</p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gostou do que ela fez pra ajudar vocês? <p>Mário: __ Claro, porque se ela não tivesse ajudado a gente não ia conseguir fazer a história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que ela fez nessa atividade que ajudou você? <p>Mário: __ Ela ficou mostrando pra gente, que a gente tem que pular uma linha. Ela escrevia na lousa e a gente copiava.(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • E tem mais alguma coisa que você queria falar sobre a atividade e que você gostou? <p>Mário: __ Tem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mais? Pode falar. <p>Mário: __ É... porque escrever, daí pode aprender e daí a gente fica mais bom com todas as letras, com a letra de forma, com a letra cursiva...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então as atividades ajudam? <p>Mário: __ É, bastante, a gente escreve e aprende.</p>
<p>Atividade 1, Protocolo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E você gostou do tipo de atividade que você fez esse dia? <p>Daniela: __ Eu gostei bastante. Eu adoro escrever e nessa atividade deu pra aprender um monte de coisa, palavra nova que a gente não sabia escrever ainda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesse dia vocês produziram um texto, não foi? Você gosta de escrever texto, histórias mais longas? <p>Daniela: __ Ahã, essas são as que mais ajudam, vai ficando cada vez mais fácil. No começo parece enorme, mas depois, a Rute falou que a gente vai escrever bastante sem nem perceber e é assim mesmo, sabe?</p>
<p>Atividade 1, Protocolo 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E, Tiago, você gosta das atividades que a Rute dá pra vocês? <p>Tiago: __ Gosto, e muito... a gente sempre faz atividades de escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E você acha que essas atividades te ajudam a escrever? <p>Tiago: __ Ajuda, porque tem lá as atividades e a gente consegue escrever nelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que a professora faz que ajuda? <p>Tiago: __ Ela faz pra gente aprender as coisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E como ela ajuda a aprender? <p>Tiago: __ Dando as atividades, conversando com a gente, explicando direitinho. E, quando precisa ela até deixa fazer de novo pra não ficar errado, aí ela explica e a gente consegue fazer. É bem legal, né?</p>
<p>Atividade 1, Protocolo 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E por que você gosta de escrever? <p>Guilherme: __ É, sabe, a gente vai aprendendo as vogais, as consoantes e também, a gente vai vendo como é que escreve, depois a gente consegue ler o que escreveu, ler o que tem na rua, nos livros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E você acha que essa atividade ajudou você a aprender a escrever?

	<p>Guilherme: __ <i>Sim, porque eu tenho que escrever mais e daí eu fico mais.... melhor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E as atividades que a professora dá em classe você gosta? <p>Guilherme: __ <i>Eu adoro. A gente escreve bastante, mesmo estando no começo da primeira série, sabe?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adora? Que legal... E as atividades ajudam você a escrever? <p>Guilherme: __ <i>Sim, porque, tipo, eu já falei isso um monte de vezes, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O quê? <p>Guilherme: __ <i>Que eu aprendo mais, porque tudo que a professora dá, as atividades, as escritas, me ajudam a aprender mais, sabe? Olha lá...</i></p>
<p>Atividade 1, Protocolo 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, muito bom. E você acha que as atividades que você faz na classe te ajudam a escrever? <p>Mônica: __ <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É? As atividades que a Rute dá te ajudam? <p>Mônica: __ <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que ajuda? <p>Mônica: __ <i>Porque daí com as atividades a gente fica sabendo mais das coisas, das notícias, e também, vai gostando cada vez mais de ler e de escrever e de estudar também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem mais alguma coisa que acontece nas atividades? (Mônica estava falando e parou no meio de uma sentença e ficou por uns instantes olhando as imagens com atenção.) <p>Mônica: __ <i>Tem. É que ela sempre explica de novo quando precisa, fala porque tem que mudar de linha, essas coisas que é difícil ficam mais fáceis.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta das atividades que ela te dá? <p>Mônica: __ <i>Gosto muito, é sempre atividade legal de fazer. Só de Matemática que é mais complicado. Mas eu aprendi muito escrever nessa classe.</i></p>
<p>Atividade 1, Protocolo 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Então as atividades que a Rute dá te ajudam a escrever? <p>Amanda: __ <i>Ajudam, e a Rute me ajuda também.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como ela te ajuda durante as atividades? <p>Amanda: __ <i>Ela vai me explicando o que eu tenho que fazer, me ensina que tem que organizar o texto, sabe, porque tem que ir escrevendo nas linhas direitinho, né? Se eu chamar ela também fica comigo e me ajuda e quando está em grupo ela pede para os colegas me ajudarem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então você gosta das atividades que a Rute dá na classe? <p>Amanda: __ <i>Gosto sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Amanda: __ <i>Por quê? Ah, porque não é difícil, eu consigo ir fazendo, ela primeiro dá o que a gente consegue fazer. Depois, vai ficando mais difícil, mas ela ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudava te explicando? (Amanda está descrevendo a mediação da

	<p>professora) Amanda: — <i>Corrigindo, me falando como era o certo, sabe? Me ajudou a escrever.</i></p>
Atividade 2, Protocolo 7	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E por que você gosta de escrever? <p>Mariana: — <i>É... gosto mesmo... porque a gente aprende mais e mais. Só que eu gosto mesmo de escrever porque vou ser escritora quando eu crescer. Então, já viu... e sabe, a Rute me ajuda muito quando ela faz essas coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) O que ela (a professora) faz que te ajuda? <p>Mariana: — <i>Ah, ela ajuda muito. Dá atividades de escrever histórias, explica como escreve um texto, ou então faz tudo com a gente na primeira vez pra gente saber como é, ela escreve no caderno, pede pra escrever textos em casa, depois corrige e depois mostra o que errou. Mas, não fica errado, a gente pode fazer de novo e o texto fica lindo...</i></p>
Atividade 2, Protocolo 8	<ul style="list-style-type: none"> • E foram as atividades que te ajudaram a aprender a escrever e a ler? <p>Francieli: — <i>Foi sim, as atividades que a Rute deu.</i> (A aluna descreve a presença constante da professora durante as atividades, incentivando e elogiando seu trabalho.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • E depois você conseguiu? <p>Francieli: — <i>É, daí ela leu o que eu escrevi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxa, que legal, né Francieli? <p>Francieli: — <i>É sim, até minha mãe ficou contente.</i></p>
Atividade 2, Protocolo 9	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você acha que as atividades que a Rute dá, as atividades que você faz em classe te ajuda a escrever? <p>Ricardo: — <i>Ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que ajuda? <p>Ricardo: — <i>Ah, dá pra ir aprendendo palavras mais difíceis, aprender cada vez mais, deixar a letra mais bonita cada vez que faz a atividade...</i></p>
Atividade 3, Protocolo 10	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E as atividades que a Rute dá na classe te ajudam a aprender a ler e escrever? <p>Luíza: — <i>Ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda, por quê? <p>Luíza: — <i>Porque nessas atividades, a gente tem que pensar, não é só a gente perguntar e ela responder. A gente tem que pensar, também. Aí depois que ela fala.</i></p>
Atividade 3, Protocolo 12	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E as atividades que a Rute dá na sala, elas te ajudam a aprender a escrever já que você gosta? <p>Renan: — <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que ajudam?

	<p>Renan: — <i>Porque você faz bastante até aprender. Pega outras folhas e faz.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Isso ajuda? <p>Renan: — <i>Sim, ajuda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E quando ela (a professora) te ajuda o que ela faz? <p>Renan: — <i>Ela explica, (...), vê se está certo e se não tiver explica de novo (...).</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você gosta das palavras... E as atividades que a <i>Rute</i> dá na classe, Rafael, elas te ajudam a aprender a ler e a escrever. <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudam? (A pesquisadora refaz a pergunta, pois por alguns instantes o aluno deteve-se nas imagens, olhando fixamente para a tela). <p>Rafael: — <i>Ajuda muito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou do que ela (a professora) fez nessa atividade? <p>Rafael: — <i>Gostei sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E que ela (a professora) faz que ajuda? <p>Rafael: — <i>Ela explica de novo, escreve pra gente ver como é... aí a gente consegue aprender, mas depois tem que eu fazer sozinho.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi, ela ajuda e depois você consegue. <p>Rafael: — <i>Isso. Aí a gente escreve e depois ela vem ver se tá certo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e é importante voltar pra ver se tá certo? <p>Rafael: — <i>É, porque daí dá certeza que aprendemos.</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) e as atividades que a <i>Rute</i> dá lá na classe ajudam você a escrever? Ajuda a aprender a escrever? <p>Joana: — <i>Eu acho que sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por quê? <p>Joana: — <i>Porque elas são legais e porque quando é legal fica mais bom escrever, não é chato.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ta e é importante ser legal pra escrever? <p>Joana: — <i>É, se não não sai. E ela dá atividades que são legais.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E a <i>Rute</i> ajuda você a escrever? <p>Joana: — <i>Ajuda, foi ela que me ensinou a escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) e você gosta do que ela faz durante as atividades? <p>Joana: — <i>Gosto. É assim que eu consigo aprender. Conforme ela vai explicando como faz a gente vai aprendendo.</i></p>
<p>Atividade 4, Protocolo 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Então, quando ela dá as atividades, você acha que elas te ajudam a aprender mais. <p>Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Ana Beatriz: — <i>Porque, por exemplo, eu não sabia que existia palavra com CH, e agora eu sei.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, ela te ajudou a aprender isso? As palavras mais difíceis, então? Que do resto você já sabia, né? <p>Ana Beatriz: — <i>Isso mesmo. Ela ensina muito a gente e dá sempre atividades que vai fazer a gente aprender mais.</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 16</p>	<p>(Ao falar sobre o desenvolvimento da atividade, o aluno comenta sobre as atividades dadas pela professora).</p> <p>Guilherme: — <i>Ah, é. E a Rute sempre deu atividades pra gente aprender a escrever.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É mesmo? <p>Guilherme: — <i>É sim, sempre atividades pra gente escrever cada vez melhor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e como é que ela ajudava? <p>Guilherme: — <i>(...), ela ia explicando como fazer assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, explicava direitinho como fazer? <p>Guilherme: — <i>É, não deixava dúvida, sabe, quando alguém não entende?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então quando alguém não sabe ela explica, volta do começo e dá as instruções. <p>Guilherme: — <i>É, tipo eu leio a 3 (questão nº 3) e tá lá “Qual...” e daí eu não entendo, daí eu chamo Rute e daí ela vem e explica de um jeito melhor assim, pra que eu entendo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E quando a Rute corrige alguma coisa que não estava muito certo, como isso acontece? <p>Guilherme: — <i>Ah, daí ela fala assim “Ó, Gui. Isso aqui não está muito certinho, não to entendendo”, daí eu falo “Deixa eu ver”, daí ela mostra assim, pra mim e daí me explica direitinho que eu aprendo e daí eu vou lá e escrevo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então a parte de corrigir também é legal? <p>Guilherme: — <i>É sim, dá pra aprender direitinho.</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Que jóia! E tem mais alguma coisa que você quer falar sobre essa atividade? <p>Daniela: — <i>Só que foi muito legal e que ela ajudou a gente aprender mais, né? (...)e a escrever também.</i></p>
<p>Atividade 6, Protocolo 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E nesse dia a Rute ajudou a escrever? <p>Clarice: — <i>Ela ensina a letra e depois quando chega a palavra com a letra errada, ela vem e vai falando e explicando até você acertar. Ela ensina, assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E Clarice, você gosta de escrever? <p>Clarice: — <i>Olha, eu não gostava muito, não. Achava meio chato, muita coisa repetida. Mas quando eu entrei na 1ª série e daí com as atividades que a gente faz aqui, aí ficou mais legal, e hoje eu gosto muito de escrever.</i></p>

Atividade 6, Protocolo 19	<ul style="list-style-type: none">• (...) E como ela te ajuda e ajudou nessa atividade? <p>Daniela: — <i>Ah, ela ajuda a gente no que precisar, explica quantas vezes for preciso e faz um monte de coisas que a gente gosta pra ajudar a gente a aprender nas atividades!</i></p> <ul style="list-style-type: none">• É? Que coisa boa, né? <p>Daniela: — <i>É, sim. Sempre gosto de atividades de fazer assim.</i></p>
------------------------------	--

Núcleo Temático 5: **Diversidade**

Notas do Diário de Campo e Imagens da Gravação em Vídeo

<p>Anotações Gerais sobre o referido Núcleo Temático.</p>	<p>De forma a contemplar várias possibilidades, percebe-se que a prática da professora busca a diversidade no que se refere aos tipos de atividades; organização em grupos, duplas ou de forma individual; e ainda, no tocante ao material escolar utilizado como caderno, folhas avulsas e apostila. Com isso, fica garantida a variação das atividades, abrangendo diferentes formas de desenvolvimento das mesmas.</p>
<p>Atividade 1 Produção Escrita a partir de Imagens</p>	<p>Atividade realizada em grupos de quatro alunos, sendo uma produção de texto em que os alunos criam uma história. Para a escrita, cada grupo recebe uma folha pautada e cada membro do grupo escreve um parágrafo.</p>
<p>Atividade 2 Compreendendo o Texto</p>	<p>Com as carteiras organizadas em meio círculo, esta atividade foi realizada coletivamente. Ela encontra-se na apostila, compondo-se de um questionário a ser respondido pelos alunos individualmente, a medida em que a professora discute com a sala a melhor resposta e a anota na lousa.</p>
<p>Atividade 3 Localize e Escreva: direita e esquerda</p>	<p>Esta atividade é disposta em folhas de sulfite, compreendendo questões e gravuras sobre localização, nas quais os alunos devem formar frases ou apenas escrever uma palavra que indique a localização de objetos. A sala está organizada em fileiras, com as carteiras dispostas uma atrás da outra e a atividade será arquivada na pasta pessoal de cada aluno após ser concluída.</p>
<p>Atividade 4 Produção Coletiva de um Texto</p>	<p>A atividade configura-se na escrita de um texto coletivo, anotado na lousa pela professora. Os alunos, organizados em fileiras de três em três, um ao</p>

	lado do outro, recebem uma folha pautada na qual cada um transcreve o texto.
Atividade 5 Entrevista – Você é o autor	As carteiras dispõem-se em meio círculo, voltadas para a lousa. A atividade compreende nove perguntas organizadas em uma folha de sulfite, e foi adaptada de uma entrevista com Ana Maria Machado contida na apostila. A atividade é realizada individualmente.
Atividade 6 Minha Rotina - o tempo passa.	A atividade é realizada em trios. Em espaço previsto na apostila, os alunos elaboram uma descrição de sua rotina e descrevem as diferenças de sua rotina em relação aos colegas do grupo em cada período do dia.
Sessões de Autoscopia	
Atividade 1, Protocolo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Esse trabalho era em grupo, né? De quatro crianças. Você gosta de fazer atividade em grupo, com mais de uma criança, de fazer com os amigos? <p>Mário: __ Gosto sim. Nesse grupo aí, tava eu, a Mariana, a Francieli e o Ricardo.</p> <p>(Comentando porque gosta de escrever, Mário relembra que a atividade envolvia a escrita de um texto, uma história.)</p> <p>Mário: __ Ah, porque é legal, eu consigo escrever o que eu quiser. Nesse dia, a gente escreveu uma história muito legal.</p>
Atividade 1, Protocolo 2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Que bom. E você gosta de fazer atividade em grupo? <p>Daniela: __ Gosto muito, dá pra ir conversando e tendo um monte de idéias sabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade era em grupo, quem fez com você mesmo? <p>Daniela: __ Com o Renan, eu, a Rita e o Tiago.</p>
Atividade 1, Protocolo 3	<ul style="list-style-type: none"> • Você gosta de fazer atividade assim? Era em grupo, né? Junto com os amigos. <p>Tiago: __ É.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta de fazer atividades junto com os amigos? <p>Tiago: __ Gosto muito. Fica legal, né?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e porque? Fica mais fácil pra escrever? Ajuda? <p>Tiago: __ Fica, fica sim. Todo mundo dá idéia, daí é só ir escrevendo...</p>

<p>Atividade 1, Protocolo 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade, a professora deu em grupo, né, Gui? Olha lá, estava você... <p>Guilherme: __ <i>A Lara e a Vitória, nosso grupo tinha três porque o Lucas faltou.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gosta de fazer atividade em grupo? <p>Guilherme: __ <i>Eu gosto sim, porque, assim, dá pra tirar idéias um do outro das histórias que a gente faz, ajudar quem não sabe e, tipo, se a gente não sabe o amigo também ajuda.</i></p>
<p>Atividade 1, Protocolo 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade, Mônica? <p>Mônica: __ <i>Sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por que você gostou? <p>Mônica: __ <i>Porque daí nós mesmos tínhamos que inventar, nós estávamos em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E você gostou de fazer a atividade em grupo? <p>Mônica: __ <i>Ah, sim. Eu sempre gosto de trabalhar junto com amigos, fica mais fácil, né? E a Rute sempre dá atividade em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E com quem você fez essa atividade. <p>Mônica: __ <i>Com o Guilherme e a Luiza.</i></p>
<p>Atividade 1, Protocolo 6</p>	<p>(Descrevendo como era a atividade, Amanda menciona o material pedagógico utilizado).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo no papel? <p>Amanda: __ <i>É, a história toda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade? <p>Amanda: __ <i>Gostei sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E por que você gostou? <p>Amanda: __ <i>Por quê? Porque... porque foi legal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E o que tinha de legal? <p>Amanda: __ <i>Foi legal porque era em grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, essa atividade foi em grupo. E você gosta de fazer atividade em grupo? <p>Amanda: __ <i>Ahã.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Amanda: __ <i>Em grupo? Por quê? Sabe, porque ajuda bastante a escrever. Na outra escola, eu não escrevia nada e ficava sozinha. Agora, nessas atividades em grupo eu já estou conseguindo. Fazia com a Clarice e a Joana.</i></p>
<p>Atividade 2, Protocolo 7</p>	<p>Comentando sobre os Materiais Culturais utilizados em sala de aula durante a atividade, Mariana menciona o tipo de atividade, um questionário.</p> <p>Mariana: — <i>Ajudou porque tinha que responder umas perguntas e daí ficou fácil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então ajudou a escrever?

	Mariana: — <i>Ajudou muito, porque a gente fez um monte do teatro antes de escrever e responder as perguntas.</i>
Atividade 2, Protocolo 8	<ul style="list-style-type: none"> • Você gosta de atividades desse tipo, Francieli? Atividades que tem que responder perguntas? Francieli: — <i>Sim, é bem legal, por que a gente fica sabendo do texto o que na hora de ler não deu pra entender.(...)</i>
Atividade 2, Protocolo 9	<ul style="list-style-type: none"> • Ricardo, depois dessa atividade... olha lá, vocês responderam algumas perguntas. Você se lembra? Ricardo: — <i>Lembro sim. Era da história mesmo.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Vocês tiveram que escrever nessa atividade. Você gostou de escrever? Ricardo: — <i>Ahã. Eu sempre gosto de escrever.</i>
Atividade 3, Protocolo 10	<ul style="list-style-type: none"> • E você gostou de fazer essa atividade? Luíza: — <i>Foi...(inaudível)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Você pode falar só um pouquinho mais alto? Luíza: — <i>Foi gostoso sim.</i> <ul style="list-style-type: none"> • E por que foi gostoso? Luíza: — <i>Foi uma atividade legal de fazer, mas foi pra Pasta de Atividades..</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, e qual a diferença? Luíza: — <i>É que vai pra Pasta. Então, é mais difícil porque a gente quer que fique bonito.</i>
Atividade 3, Protocolo 12	<ul style="list-style-type: none"> • E você gosta do que ela faz durante as atividades pra você aprender? Renan: — <i>Nas atividades, sim, mas no caderno, não.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? Você gosta de atividades na folha? Renan: — <i>Hum, hum. (Balança a cabeça, afirmando sua resposta).</i> <ul style="list-style-type: none"> • E no caderno? Renan: — <i>É, na apostila é legal, na folha também. Mas no caderno, é ruim porque tem Matemática, Filosofia.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, então entendi, na apostila e na folha é legal, não têm Matemática nem Filosofia? Renan: — <i>Não.</i>
Atividade 4, Protocolo 15	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou dessa atividade? Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.) <ul style="list-style-type: none"> • Por que você gostou? Ana Beatriz: — <i>Porque eu gosto de escrever história.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Então, você gosta de atividade que tem escrita? Ana Beatriz: — <i>Gosto, é a que eu mais gosto junto com desenhar a história.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • E porque você gosta? <p>Ana Beatriz: — <i>Porque dá pra escrever e depois perguntar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar pra quem? Como assim, Ana Beatriz? <p>Ana Beatriz: — <i>Dá pra fazer perguntas de duas pessoas conversando na história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah, tá, diálogos. <p>Ana Beatriz: — <i>É, dentro da história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Então, você me falou que gosta de escrever, e nas histórias você consegue transcrever as falas dos personagens da história? <p>Ana Beatriz: (Balança a cabeça respondendo que sim.)</p>
<p>Atividade 5, Protocolo 16</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gosta de escrever sozinho? Porque essa atividade era individual, né? <p>Guilherme: — <i>Gosto sim. Daí dá pra pensar melhor assim e daí ter a idéia da sua cabeça assim, né?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Você quer dizer sem copiar? <p>Guilherme: — <i>É, se não um amigo assim, fala “Ó, vamos escolher um animal mais legal.” e eu não gosto do animal que é ‘aranha’, daí eu tenho que fazer a atividade do mesmo jeito, deu pra entender o exemplo?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi, sim... <p>Guilherme: — <i>E a mesma coisa da dupla, quando sou da dupla dele, né? Tenho que escrever as mesmas coisas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendi. Então, você acha que as atividades que a Rute dá são legais? <p>Guilherme: — <i>São sim, porque daí ela dá um pouquinho de cada coisa, tipo de 3 (trios), de grupo e sozinho também.</i></p>
<p>Atividade 5, Protocolo 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) E você gostou de fazer essa atividade? <p>Daniela: — <i>Ah, eu adorei fazer!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É? <p>Daniela: — <i>É, sim. Foi legal tinha de colocar as idéias no papel e eu sempre gosto de atividades de fazer assim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E também era de fazer sozinho, né? Individual, você gosta? <p>Daniela: — <i>Ah, tanto faz, de qualquer jeito eu consigo aprender. E a (nome da professora) sempre dá atividades um pouquinho de cada jeito.</i></p>
<p>Atividade 6, Protocolo 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, e essa era uma atividade da apostila, né? Você gosta de fazer atividades da apostila? <p>Clarice: — <i>Gosto, mas prefiro do caderno e da folha. Também é legal, tudo, mas tem que ficar virando a folha e eu não gosto do espiral, é por isso.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas o tipo das atividades, como são feitas as atividades, você gosta? <p>Clarice: — <i>Ah, eu gosto sim.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? <p>Clarice: — <i>Porque as atividades da apostila são legais, mas quando</i></p>

	<p><i>tem alguma que não é muito legal daí a (nome da professora) muda um pouquinho e daí fica legal de escrever ela também.</i></p>
<p>Atividade 6, Protocolo 19</p>	<p>(Daniela está descrevendo o que a agradava na atividade e comenta sobre a colaboração dos amigos. Essa atividade foi realizada em trios).</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) Então você gosta de atividades em grupo? <p>Daniela: — <i>Gosto, é bem legal. Tanto que a gente consegue um monte de idéias, e ainda quando precisa, se um amigo vê que não tá certo e ele precisa corrigir, aí ele fala e a gente já corrige.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade era da apostila, né? Você gosta de fazer atividades da apostila? <p>Daniela: — <i>Eu gosto, tem um monte de atividades legais na apostila, principalmente de escrever, já te falei que gosto de escrever, né?</i></p>

Anexo 4. Entrevista com a professora.

Data: 16/12/2005

- **Formação Profissional**

Fiz o Magistério, como 2º Grau na época, fiz Pedagogia com Especialização em Supervisão e Administração Escolar. Depois fiz Pós-Graduação em Psicopedagogia e Pós Graduação em Gestão Escolar

- **Experiência Profissional**

Trabalhei em um Colégio Salesiano durante 15 anos com 1ª e 2ª séries, trabalho aqui há três anos com a 1ª série. E agora estou trabalhando como efetiva no Estado (governo) há um mês com uma 4ª série. E também trabalho com formação de professores em um curso Normal Superior da UniAraras que funciona aqui na cidade, onde atuo como tutora.

- Qual a concepção de escrita pra você? Quais aspectos desse tema você considera importantes?

Eu considero o trabalho de alfabetização, como alfabetizadora, que não tem como você, hoje, não enfrentar momentos de encruzilhada. Li, essa semana, uma reportagem sobre as controvérsias do sistema fônico, que carrega toda questão da silabação e da necessidade do alfabetizar com o letramento. E há lá na reportagem um parecer com o qual eu concordo muito. Existe a necessidade de sempre estar se reavaliando, pois não há como trabalhar só numa questão de construção, de juntar as letras, e sim é a partir daí que seria interessante começar o trabalho. E então, ainda estudo muito sobre isso, procuro ler sempre, tentando unir teoria e prática, buscando ensinar para as crianças uma escrita alfabética, mas dentro do processo de letramento. Não dá mais pra alfabetizar

uma criança querendo que ela só codifique e decodifique, tem que sempre buscar que ela entenda a função social da escrita. Então, há dois processos: um de fazê-la conhecer todo o sistema de letras, sílabas, palavras e frases, o que o sistema fônico dá conta, e daí não tem como não trabalhar as famílias, elas não precisam ser segmentadas, seqüenciadas, muito menos estáticas; mas não dá pra ficar só nisso, tem que se trabalhar o texto, textos via-memória, para que eles consigam tomar posse da escrita como um todo e aprendendo assim. Pra mim, alfabetização e letramento acontecem assim, com esses dois posicionamentos em sala de aula, sem deixar nem um, nem outro de lado.

- E sobre a afetividade. Como ela aparece nesse processo? Qual sua concepção sobre afetividade?

Eu considero que a afetividade tem um peso tão grande quanto o próprio processo, quanto a aquisição que não consegue acontecer distanciada disso. A relação professor-aluno, esse caso, é um elo de ligação entre o conhecimento e a aprendizagem. Tem, nesse elo, a mediação que conta com o professor competente que, além de conhecer o sistema de ensino, é alguém que estabelece vínculo, que propicia o bem-estar do aluno, percebe seu estado de espírito, humor, coisas da sua vida, enfim, tem que haver essa noção. Porque para o aluno não dá pra aprender se estiver com problemas, se seu contexto de vida estiver complicado. E só se consegue descobrir a quantas anda o emocional da criança, se você se aproximar dela.

- E sobre as atividades de ensino? Filmei várias atividades na sua sala e queria saber de você o que seria uma boa atividade de ensino? O que é fundamental numa atividade de ensino?

Eu considero que uma boa atividade, primeiro, ela tem que ser planejada, o que exige do professor um trabalho prévio, uma leitura, uma pesquisa antecipada e por

Isso que a formação continuada do professor tem que acontecer, pra que ele não se descuide disso, não se acomode e inclusive deixe de preparar seu trabalho. Então, primeiro o planejamento, e depois essa atividade tem que ter objetivos, e aí, ela pode ser desencadeada de várias maneiras: de forma individual, com um bom objetivo ela é extremamente eficaz pra saber da particularidade, da singularidade da aquisição, então ela tem que produzir sozinha. Então, nesse momento, o atrás do outro, cabeça após cabeça não se contradiz e nem é reprovado, é válido.

- O que aconteceu nas atividades de “Direita e Esquerda” e na “Você é o autor”, não é? Você poderia comentar sobre as atividades?

Claro. Nessas atividades, a idéia era, além de fazê-los pensar logicamente, e até através de lembranças no caso da entrevista sobre autores, era também que eles escrevessem espontaneamente, sozinhos e com o mínimo de ajuda possível, só questões gráficas mesmo. Imagino que assim você consiga enxergar como está a construção da escrita, como estão organizando as idéias, pra ver como prosseguir com a alfabetização. Um outra possibilidade, dentro desse processo de aquisição, são as atividades em grupo, extremamente eficientes, pois promovem a interação, promovem troca de idéias, partilha de saberes e a própria aquisição do conhecimento pelo outro, às vezes mais que pelo professor.

- Seria o caso da “Produção a partir de imagens”, da atividade sobre “O Tempo Passa” que foi realizada em trios?

Seria sim. Eles discutiram bastante sobre os temas, aprendem a ouvir o outro, a avaliar as opções de escrita e trocam também informações sobre o conhecimento da escrita, os alunos que já estão escrevendo não perdem a oportunidade de ajudar um amigo a escrever também. O que acontece também nas atividades coletivas, você observou algumas...

- Sim, a “Produção Coletiva de um Texto” e a “Compreensão” de Chapeuzinho Vermelho. Foram essas?

Exatamente, o trabalho em círculo, a sala em círculo, permitindo toda visualização do outro, esse espaço aberto. O professor senta, ou faz a mediação no meio do grupo, mas de qualquer forma, faz a mediação de um nível de igual pra igual. Então, é muito importante também a posição de forma circular. No caso dessas atividades, elas eram desenvolvidas na lousa e transcritas pelos alunos no caderno ou na folha. Então, havia a necessidade de escutar as opiniões de cada um sobre o que escrever, pois o que fosse decidido, ia pro caderno de todo mundo. E ainda, tivemos a oportunidade de tratar de coisas mais específicas da escrita, como pontuação, parágrafo, tudo no coletivo, e a disposição da sala colaborou muito pra isso. Assim, as atividades, o posicionamento de trabalho, seja das equipes ou do aluno individualmente, deve ser variado, mas deve ser sempre fundamentado, estar de acordo com os objetivos. As coisas devem ter valor, então, desde tarefas de casa e atividades de sala, mesmo que pareça muito direcionado, na verdade, sempre estamos escrevendo para que alguém leia, perceba, a escrita assim ganha significado.

- E esses objetivos estariam ligados com o que as crianças gostam? Elas comentam sobre isso nas entrevistas.

Sim, sempre converso com eles sobre isso. Quero muito, desejo, quando estou dando uma atividade, que eles gostem dela, que seja prazeroso escrever. Mas, também deixo claro que, às vezes, eles vão experimentar conhecimentos que, aparentemente, não são prazerosos, até por afinidades com as disciplinas. Mas, quando eles percebem que aquilo tem uma função, acaba descobrindo que é preciso se envolver com a atividade, pensar, refletir sobre o que está

produzindo. Para o desenvolvimento de novos conceitos, novas opiniões isso é muito importante. E quando eles estão envolvidos, até a correção fica mais fácil.

- A correção da atividade?

É, durante o processo da atividade ou mesmo depois que já terminaram, chamar o aluno ou ir até ele pra mostrar que a atividade não está correta, não está como era esperado, é bem delicado. Frente ao erro, ou uma condução equivocada da atividade, é necessária a revisão. Em uma 1ª série, principalmente no primeiro semestre, a correção vem bastante direcionada à percepção do erro, pois a criança que está ainda no início do processo de construção da escrita, ela ainda não se detém para o que ela construiu ali. Aí, a releitura exige essa mediação do professor, pra que ela perceba, seja lendo o que ela escreveu, isso não é pejorativo e nem diminui, mas ela tem que perceber o que ela escreveu para o leitor. Então, por isso você vai atuando mediante o nível em que ela está, alfabetizada ou não, ou até, sílabica, pré-silábica, você vai trabalhando com aquilo que naquele momento ela pode oferecer, vai cobrando pra ver o que ela pode te dar, e claro, sem pressionar. E na hora em que está se desenvolvendo uma atividade, não é só o professor que vai ler, que vai fazer apreciação. Existe o amigo, que está lá vai fazer esse papel também de ver como está o trabalho e sempre quando precisar, vai dar dicas, vai comentar a escrita do outro sim.