

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA:
O ERRO NA SALA DE AULA**

Autora: Regina Aparecida Marques de Souza
Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

**Campinas
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA:
O ERRO NA SALA DE AULA**

Autora: Regina Aparecida Marques de Souza

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

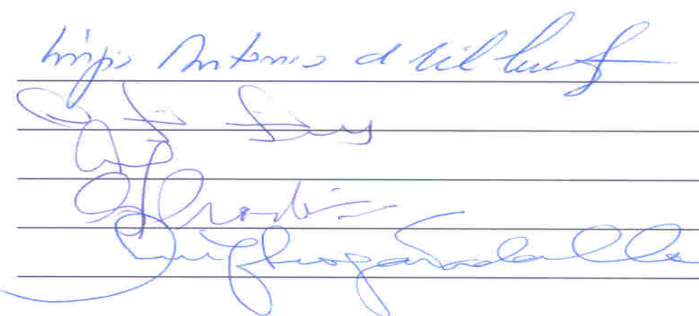
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Regina Aparecida Marques de Souza, e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/02/2006

Assinatura:


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



**Campinas
2006**

© by Regina Aparecida Marques de Souza, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

So89m Souza, Regina Aparecida Marques de.
A mediação pedagógica da professora : o erro na sala de aula / Regina
Aparecida Marques de Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escolas. 2. Conhecimento. 3. Mediação pedagógica. 4. Leitura. 5.
Escrita. 6. Erro. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

06-35-BFE

Keywords : Schools; Knowledge; Pedagogy Mediation; Reading, Writing, Error

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
Profª. Dra. Ana Lúcia Espíndola
Profª. Dra. Ordália Alves de Almeida
Profª. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 21/02/2006

Dedico...

Minha mãe, você foi amiga, incentivadora e companheira de todas as horas. Nos momentos mais difíceis, você soube me acalantar;

Minha sobrinha Aline, “Cada um de nós compõe a sua história. Cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz...”. Você me ajudou a compor essa história, estando ao meu lado em todos os momentos;

Meus afilhados, Carlos Eduardo e Isabela, vocês são a alegria de todos os dias. Que bom saber que podem crescer em um mundo que já possibilita erros e acertos, na constituição de suas hipóteses;

A presença de vocês na minha vida é um presente de Deus, amo vocês.

Agradeço...

“...é preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir...”

Esta história não poderia ser composta sem a mediação de cada um de vocês, por isso agradeço...

A Deus, que me possibilitou esta passagem, demorada, mas dinâmica e firme, elevo meu pensamento;

Ao professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, orientador da tese, que com seu jeito firme, amigo e profissional fez das orientações momentos de descobertas e formação continuada, meu eterno reconhecimento;

À minha mãe Izabel, pela sua dedicação e amor, meu eterno obrigada e minhas desculpas pelo tempo de ausência;

Ao meu pai Alcides, que, mesmo de longe, vive presente em minha vida, pelas marcas deixadas no tempo em que estivemos juntos;

Ao Júlio Roberto, *“...é preciso amor pra poder pulsar...”*, seu amor foi meu pulsar durante esse tempo;

À Banca Examinadora, formada pela profa. Dra. Terezinha Bazé, profa. Dra. Ana Maria e prof. Dr. Guilherme, *“é preciso a chuva para florir...”*, meu agradecimento pelas valiosas sugestões na qualificação e defesa. À profa. Dra. Ordália, *“...é preciso paz pra poder sorrir...”*, sua presença na defesa é minha alegria;

Aos Professores do Curso de Doutorado, da FAE/UNICAMP, meu carinho.

Às funcionárias da Pós-Graduação, em especial, à Gislene (Gí), que, com seu jeito doce e sua disponibilidade, sempre me atendeu com um belo sorriso; Nadir que com esse jeitinho “corrido” de ser sempre me atendeu com uma atenção especial e a Rita pela ajuda no final da tese. Vocês estão guardadas no meu coração;

À professora M. e seus alunos, que oportunizaram minha presença, as filmagens e a construção do estudo, meu eterno agradecimento. Vocês construíram grande parte desta história;

À direção, coordenadores e professores da Escola AP, que permitiram meu acesso à escola e aos diálogos concedidos;

Aos colegas, professores do Departamento de Educação – CCHS/UFMS, por incentivarem a conclusão deste estudo;

Ao Amaury, amigo que nunca me negou seu apoio, minha amizade, e ao Celso, amigo do meu amigo, que se tornou meu amigo;

Às minhas monitoras, alunas e amigas, Graciela e Rhaisa, por terem sido pessoas importantes na construção deste estudo, ele tem a marca de vocês como eu tenho na minha história;

Às alunas que auxiliaram a vídeo-gravação, Ana Keyla, Patrícia Escobar e Maiara. Vocês participaram de momentos importantes desta pesquisa;

Aos meus alunos da 1ª e 2ª turma do Curso de Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil CCHS/UFMS, pela compreensão em minhas ausências e pela torcida;

Aos meus irmãos Romeu, João Carlos e Almir, por não medirem esforços em minhas idas e vindas e nos momentos de espera na rodoviária, valeu! E ao Roberto que, mesmo de longe, torce pelo meu crescimento;

À Ivete que auxiliou no final da tese, a Iara e Rosely pela torcida e carinho e a Mirian que viveu comigo alguns momentos de ansiedade e torce pelo meu crescimento;

Aos meus sobrinhos, Carlos Alberto, Aline, Izabel Cristina, Flávia, Cláudia, Thiago, Matheus, Thainá, Beatriz, Isabela e Carlos Eduardo que trocam idéias e conhecimentos a cada nova etapa de vida, amo vocês;

Aos primos Elcia, Nelson, Thais e Breno obrigada pelo carinho e acolhida em Campinas, no início e na finalização da tese;

Aos meus amigos Miriam, Marcos, Calú, Guta e Marquinhos, pela acolhida calorosa e amiga em Campinas; vocês estão do lado esquerdo do meu coração;

Às amigas, Tina e Ana Lúcia, pelas leituras preciosas e sugestões valiosas ao longo da escrita da tese, e à Ana Maria pelo auxílio, minha amizade;

Às amigas Renata, Ana Márcia, Célia, Rosineide, Eliana, Ângela Zanon, Ângela Costa, Tíndia, Stela, Maria Lúcia, Neusa e Anita, pela amizade, torcida, apoio e carinho;

À amiga Jucimara, pelo carinho, apoio e compreensão. Você foi uma grande companheira em 2005;

À amiga Célia Regina, pelo carinho e dedicação em minha chegada, adaptação e companhia no DED, uma força sem igual;

À Leida, pelo seu apoio no meu “louco” dia-a-dia nos trabalhos da pós;

À amiga Beth, por sua força espiritual e pela palavra amiga quando mais precisei;

Ao Eduardo, pela ajuda nas horas mais complicadas nas tarefas da informática.

...Cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.”

Almir Sater e Renato Teixeira

Resumo

Esta pesquisa objetivou observar, analisar e descrever os elementos constitutivos das relações de mediação de uma professora, que se efetivaram no cotidiano de uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental, visando à superação/compreensão do erro produzido por seus alunos. Centramos o campo teórico na abordagem histórico-cultural, enfatizando alguns conceitos, tais como: mediação, zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos e a noção de erro. Os procedimentos metodológicos foram baseados na pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso, tendo como instrumentos para a coleta dos dados a video-gravação, entrevistas e coleta de material (atividades) dos alunos. Os dados envolveram cinquenta episódios de interação, organizados em matrizes que apresentavam dois quadros com três colunas cada: o primeiro, com a descrição da interação professor-aluno, destacando as condições antecedentes, o desempenho do aluno e as condições conseqüentes. O segundo, com a descrição da relação pesquisadora-aluno, com as mesmas colunas. Os episódios foram divididos em: com sucesso e sem sucesso e analisados a partir de nove categorias e subcategorias, que oportunizaram a realização de testes estatísticos, permitindo identificar a significância dos fatores analisados pelas categorias. Três fatores foram considerados significantes para explicar as diferenças entre os episódios com e sem sucesso: a) Qualidade da Instrução - Clareza, b) Mediação da Professora Diante do Erro – Abrangência e c) Finalização da Mediação. Além disso, a identificação dos alunos envolvidos nos episódios sem sucesso sugeriu que a história de vida escolar tem uma importância significativa no processo de superação do erro.

Palavras Chaves: mediação pedagógica – erro - conhecimento

Abstrat

This research aims objectified to observe, analyze and describe the constituent elements of the relations of mediation of a teacher, that were accomplished in the daily life of a classroom of the first series of basic education, aiming overcoming/comprehension of errors produced by pupils. We center the theoretical field in the description-cultural approach, emphasizing some concepts, such as: mediation, zone of proximal development, formation of concepts and the notion of error. The methodolia procedures had been based on the qualitative research, with approach in the case study, having as instruments for the collection of the data the video-writing, interviews and collection of material (activities) of the pupils. The data had involved fifty episodes of interaction, organized in matrices that presented two pictures with three columns each: first with the description of the interaction teacher-pupil, emphasizing the antecedent conditions, the consequent performance of the pupil. The second presented the relation researcher-pupil, described with the same columns. The episodes had been divided in: successfully and without success and all had been analyzed from nine categories and subcategorias, that provided the accomplishment of statistical tests, that allowed to identify the significance of the factors analyzed for the used categories. Three factors had been considered significant to explain the differences between the episodes with and without success:) Quality of the Instruction - Clarity, b) Mediation of the Teacher Ahead of the Error - Reching and c) Finishing of the Mediation. Moreover, the identification of the involved pupils in the episodes without success suggests that the history of pertaining to school life has a significant importance in the process of overcoming of the error.

Keys Words: pedagogical mediation - error - knowledge

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A trajetória da pesquisadora e da pesquisa: introduzindo o estudo.....	01

CAPÍTULO II

Discutindo o erro nas tendências pedagógicas: diferentes olhares, vários enfoques.....	19
2.1. A visão tradicional do erro no período da alfabetização.....	20
2.2. Modificando posturas: o erro na Escola Nova.....	29
2.3. A tecnologia no campo da educação: o erro na concepção tecnicista.....	37
2.4. Construtivismo e um novo olhar para o erro: as contribuições de Jean Piaget e Emilia Ferreiro.....	44

CAPÍTULO III

Teoria histórico-cultural e a constituição do conhecimento escolar: compreendendo alguns conceitos.....	55
3.1. A teoria histórico-cultural: fundamentos e perspectivas pedagógicas.....	56
3.2. A mediação como ação pedagógica: as inter-relações na sala de aula.....	60
3.3. A Zona de Desenvolvimento Proximal: criando relações.....	70
3.4. Formação de conceitos: do cotidiano ao científico.....	75
3.5. O erro na abordagem histórico-cultural: traçando caminhos.....	82

CAPÍTULO IV

Encontrando caminhos para a pesquisa: a escolha da metodologia.....	87
4.1. A pesquisa qualitativa como procedimento de estudo.....	87
4.2. O estudo de caso como enfoque.....	92

4.3. O cenário da pesquisa.....	96
4.3.1. O critério da escolha do caso.....	96
4.3.2. A professora escolhida: conhecendo sua história de vida escolar e profissional.....	97
4.3.3. A instituição alvo do estudo.....	106
4.3.4. A sala de aula: conhecendo o ambiente físico e os seus alunos.....	110
4.3.5. O estudo de caso pela lente da câmara: entre o tempo, o espaço e os procedimentos de pesquisa.....	112
 CAPÍTULO V	
Desvelando os dados da pesquisa: apresentação e análise.....	117
5.1. A síntese dos episódios.....	119
5.2. Análise dos dados 1.....	125
5.2. Análise dos dados 2.....	181
5.3. Discutindo os elementos da mediação da professora diante do erro de seus alunos	183
 Para Finalizar, algumas considerações.....	191
 REFERÊNCIAS	201
 ANEXOS	211

Lista de quadros

Quadro Síntese 1 - Episódios Com Sucesso.....	120
Quadro Síntese 2 - Episódios Sem Sucesso.....	123
Quadro 01 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.....	129
Quadro 02 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.....	130
Quadro 03 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Orientação–Clareza- e suas subcategorias Clara e Confusa.....	134
Quadro 04 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Orientação–Clareza- e suas subcategorias Clara e Confusa.....	135
Quadro 05 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora - e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.....	140
Quadro 06 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora - e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.....	142
Quadro 07 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.....	147
Quadro 08 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.....	149
Quadro 09 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.....	153
Quadro 10 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.....	155

Quadro 11 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.....	160
Quadro 12 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.....	162
Quadro 13 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.....	166
Quadro 14 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.....	168
Quadro 15 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Da Abrangência - e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.....	172
Quadro 16 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Da Abrangência - e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.....	173
Quadro 17 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.....	177
Quadro 18 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.....	178

Lista de Figuras e Tabelas

Figura e tabela 01 – Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.....	131
Figura e tabela 02 – Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.....	131
Figura e tabela 03 – Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Instrução – Clareza - e suas subcategorias Clara e Confusa.....	136
Figura e tabela 04 – Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Instrução – Clareza - e suas subcategorias Clara e Confusa.....	136
Figura e tabela 05 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.....	143
Figura e tabela 06 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.....	143
Figura e tabela 07 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.....	150
Figura e tabela 08 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.....	150
Figura e tabela 09 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.....	156

Figura e tabela 10 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.....	156
Figura e tabela 11 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.....	163
Figura e tabela 12 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.....	163
Figura e tabela 13 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.....	169
Figura e tabela 14 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.....	169
Figura e tabela 15 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Da Abrangência e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.....	174
Figura e tabela 16 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Da Abrangência e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.....	174
Figura e tabela 17 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.....	179
Figura e tabela 18 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.....	179

Os meus errinhos

Pedro Bandeira (2002)

*Está bem, eu confeso que errei.
Eu errei, está bem, me dê zero!
Me dê bronca, castigo, conselho.
Mas eu tenho o direito de errar.*

*Só o que eu peço é que saibam
Que eu necessito errar.
Se eu não errar vez por outra,
Como é que eu vou aprender
Como se faz para acertar?*

*Pais, professores, adultos
Também já erram à vontade,
Já fizeram sujeira e borrão.
Ou vai dizer que a borracha
Surgiu nesta geração?*

*Vocês, que errando aprenderam,
Ouçam o que eu tenho a falar:
Se até hoje cometem seus erro,
Só as crianças não podem errar?*

*Concordem, eu estou aprendendo.
Comparem meus erros com os seus.
Se já cometeram seus erros,
Deixem-me agora com os meus!*

CAPÍTULO I

A trajetória da pesquisadora e da pesquisa: introduzindo o estudo...

*Ando devagar porque já tive
pressa e levo esse sorriso,
porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte,
mais feliz quem sabe, eu só
levo a certeza de que muito
pouco eu sei,
eu nada sei...*

**Almir Sater e Renato
Teixeira¹**

É interessante sentarmos à frente de uma máquina e (re)viver a vida escolar através de letras, palavras, frases e textos que vão permear a escrita da nossa tese de doutorado. Neste momento, sentimo-nos ora pequeninos, ora gigantes diante da nossa própria vida, da nossa própria história.

Introduzir uma tese não é algo fácil, nela devemos mostrar ao leitor o início de tudo: os caminhos percorridos, a estrada almejada, os pontos de intersecção e a tese tão esperada. Para isso, buscamos lá no fundo, voltamos ao passado, viajamos no tempo e encontramos

¹ As aberturas dos capítulos terão partes da música “Tocando em Frente” de Almir Sater e Renato Teixeira,

um histórico de vida... vidas... que vêm... que vão... mas vidas... nossa vida acadêmica... nossa vida profissional...nossa própria vida... Por isso, pedimos licença ao leitor para escrever o início da introdução na primeira pessoa do singular, pois é nela que apresentamos nossa história de vida acadêmica, identificando os primeiros passos da caminhada escolar e a escolha do objeto de pesquisa – o erro – no constituir do conhecimento de nossas produções científicas, até chegar ao presente objeto – mediação pedagógica - que foi construído a partir dessa história. O restante da tese continuará na primeira pessoa do plural, por uma opção definida em conjunto com todos os sujeitos que dela fizeram parte².

Mesmo sabendo que podemos correr o risco de nos tornar individualistas, a história aqui retratada, que podemos chamar de memorial, poderá servir de identidade para muitas pessoas que, como nós, viveram tais momentos, construíram suas histórias mediatizadas pelas histórias sociais, sem deixá-las cair no esquecimento. Como diz Prado e Soligo (2005), “Um memorial de formação é, acima de tudo, um modo de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós.” (p. 57). Por isso, optamos por introduzir nosso estudo contando um pouco de nossa história de formação até contextualizar o presente estudo.

Assim...

...Sempre que recorro à memória para (re)lembrar os anos passados; sinto aquela vontade de estar diante do quadro negro e de uma classe de crianças, não muito pequenas, mas também não muito grandes, construindo um diálogo constante de idas e vindas no caminho da aprendizagem.

Parece que muitas são as pessoas que têm o mesmo sentimento que eu. Então, dizem que nossa vocação é ser professora, como se isso nascesse com a gente, mas acredito que nos “tornamos professores”, como diz Paulo Freire, porque me lembro da minha mãe

por ter uma letra que marcou nosso estudo e nossa história de vida.

falando que eu deveria fazer o magistério, assim, teria um diploma e não acabaria como muitas mulheres (ela, inclusive), cuidando de casa, de marido e de filhos. E eu adorava brincar de escolinha na varanda da casa em que morávamos, nos meados dos anos 1970, na Esplanada da NOB³, na cidade de Três Lagoas, MS. Lá, eu gritava, repreendia meus alunos imaginários com uma enorme régua de costura da minha mãe, passando meu tempo de lazer, brincando de ser professora.

No ano de 1976, aos cinco anos de idade, fui matriculada na pré-escola da Escola Municipal Eufrosina Pinto, próxima da minha casa. Nesse período, as pré-escolas do meu município estavam executando um projeto, implantado pelo governo, subsidiado pelos estudos de Montessori (1870-1952), que tinha um influência predominante na psicologia experimental e na filosofia oriental. Segundo Kramer (1989), “dentre os princípios filosóficos que baseiam o método, pode-se citar: ritmo próprio, a construção da personalidade através do trabalho, a liberdade, a ordem (considerada o elemento integrador da personalidade), o respeito e a normalização (autodisciplina).” (p. 27)

Passei o tempo brincando, cantando, desenhando, pintando ou treinando aqueles exercícios motores - ligue os pontinhos, leve a borboleta na flor, qual o diferente, pinte o menino mais alto - que diziam fazer parte de um período preparatório para a alfabetização. O erro, nesta fase, não era considerado, pois estávamos apenas treinando para a alfabetização, chamada de período preparatório para o processo da leitura e escrita.

De 1977 a 1980, cursei o antigo primário, extinto com a Lei 5.692/1971, que, agrupado ao ciclo ginásial, passou a formar o ensino de 1º grau, destinado a atender crianças de 7 a 14 anos.

Fui alfabetizada pela tendência tradicional: as regras eram impostas pela professora, os alunos tinham que obedecer e comportar-se bem. Lembro-me: se errássemos uma palavra, tanto escrita como oral, recebíamos castigos. Inúmeras vezes, repeti uma palavra no caderno de caligrafia porque não dominava a escrita correta: escrevia “errado”. A

² Pesquisadora, orientador, professora pesquisada e interlocutores teóricos.

³ Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

postura das professoras que tivemos de 1^a a 4^a série era um misto de afetividade, cumplicidade e rigidez. No entanto, a escola era pequena e conhecíamos uns aos outros, por morarmos próximos ou por partilharmos da mesma sala de aula por algum tempo.

Para cursar a 5^a série, do antigo 1^o grau, tive que mudar de escola, o que me assustou muito, como é comum ocorrer, já que a mudança da quarta para a quinta série é um momento difícil para a criança: seu mundo vai ficando maior, há mais professores, mais aulas, menos tempo de se adaptar ao professor; sem contar que se encontra na idade de transição da infância para a adolescência. Assim, para mim não poderia ser diferente. Em meu primeiro dia de aula achei tudo muito estranho. E não era para menos: o espaço físico da nova escola era três vezes maior que o da outra; fiquei assombrada, mas logo me adaptei; formamos outra turma de colegas e juntos ficamos até o final do ginásio, na Escola Estadual de Pré-Escolar, 1^o e 2^o graus *Dom Aquino Corrêa*.

No início dos anos de 1980, a educação no Brasil passava por um momento de transição, o processo de redemocratização no país começava a formular uma teoria crítica em educação, mas, nosso Estado e, particularmente o município de Três Lagoas, predominava o enfoque educacional baseado na pedagogia tecnicista⁴, tudo era pensado em termos de ação concreta, pesado, avaliado, controlado; era uma educação meramente instrumentalizada, sendo o arquivo, praticamente, a memória da escola, cujas ações ficavam sob a responsabilidade da supervisão. Uma época que deu muita ênfase à pesquisa, aos dados estatísticos, evasão, repetência, uma política de Banco Mundial, para obter recursos de entidades mundiais.

Realmente, se as mudanças ocorriam, não chegavam a influenciar as práticas de sala de aula. Lembro-me de que os professores continuavam com a velha postura de comando em sala de aula, sua autoridade prevalecia, seu saber era passado como algo único e correto, e a relação professor/aluno continuava nos moldes tradicionais.

Assim, cursei o período ginásial ouvindo as explicações dos professores, copiando textos e mais textos dos livros didáticos como tarefa de “pesquisa”, decorando

⁴ A tendência tecnicista será apresentada no segundo capítulo do presente estudo.

questionários de vinte, trinta questões para repassar nas provas, sem esquecer uma vírgula, um ponto, uma palavra. Tudo deveria estar igual ao do professor. Quando errávamos, perdíamos “pontos” que seriam diminuídas da nota final.

No final do ginásio, minha turma preferiu fazer o colegial em outra escola e eu fui a única a escolher o magistério. Não sei se escolhi ou escolheram para mim, porque, segundo Assunção (1996):

Há um apelo implícito nos discursos das mães para que as filhas consigam condições de vida melhores do que elas tiveram, e a crença em que pela via da escola isso seja possível, uma vez que elas, não tendo estudado, permaneceram nas tarefas estritamente domésticas. Nessas mensagens fica patente a necessidade das mães de realizarem suas “vontades” por intermédio de suas filhas, como também a presença de uma representação de mulher, construída por elas em suas relações, e não desejada para as filhas. (p. 22/23)

No meu caso, como já retratei anteriormente, não foi diferente. Cresci ouvindo minha mãe dizer que eu ia ser professora, porque, além de ter um diploma, era o que ela gostaria de ter feito e não teve oportunidade; então eu, como a única **filha**, teria que seguir tal profissão. Desse modo, em 1984, iniciei o curso de magistério, na mesma escola em que cursei o 1º grau (5ª a 8ª séries), porém no período vespertino. Formamos outra turma e passei mais três anos da minha vida na escola, agora direcionada para ser professora das séries iniciais do 1º grau.

Desde o primeiro dia de aula, os professores e professoras lembravam-nos da nossa escolha, da nossa responsabilidade no Magistério e a relação professor/aluno modificou um pouco. No segundo ano de curso, ficou mais flexível, mais de igual para igual. Ganhamos mais espaço para o diálogo e debates, priorizando nossa formação profissional.

Quanto à questão do “erro”, nesta época ainda predominava a concepção tradicional; éramos cobradas muito mais, porque seríamos professoras e deveríamos tomar o maior cuidado com eles, mas nesse período não me preocupava com este tipo de problema.

Em 1988, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Centro Universitário de Três Lagoas. Fui aprovada e, como esse caminho profissional foi aceito por mim, procurei sempre investir nele da melhor forma possível e, para melhorar meu currículo, resolvi fazer o quarto ano do magistério em Andradina, SP, uma cidade próxima de Três Lagoas, porque esta série habilitava professores para pré-escola. Cursava a faculdade no período vespertino e, terminadas as aulas, corria para o ponto de ônibus mais próximo, embarcava e ia a Andradina.

Em abril de 1989, fui contratada para auxiliar uma professora de 2ª série do 1º grau em uma escola particular, com a função de corrigir todas as atividades realizadas pelas crianças e dar uma atenção especial àquelas que necessitavam.

Foi neste período que, em contato com a prática das correções, comecei a me aproximar da questão dos erros cometidos pelas crianças na construção de seus conhecimentos. Esse era um problema que me deixava preocupada e em dúvida sobre o modo mais apropriado de abordá-lo. Não me satisfazia apenas em corrigir com caneta vermelha, passando por cima do pensamento ou da construção da criança, fazendo-a repetir a palavra ou a questão da maneira correta, como era estabelecido.

A situação agravou-se no ano seguinte, quando passei a auxiliar a professora da primeira série. Os erros na fase da alfabetização são bem mais frequentes, pois as crianças estão entrando em contato com a educação sistemática, que provoca desequilíbrios constantes nos alunos, quanto à diferenciação entre linguagem falada e linguagem escrita, ocasionando trocas, desvios, aumento ou supressão de idéias. Nessa atividade profissional, permaneci por dois anos consecutivos, que aumentaram minha vontade de querer entender o processo do erro das crianças.

Na Universidade, em 1991, solicitaram de minha turma que dividíssemos a sala em quatro grupos para participarmos de um projeto de pesquisa. Cada aluno escolheu uma linha de pesquisa com que tinha mais afinidade. Escolhi o grupo que iria pesquisar o **Construtivismo e Alfabetização em Três Lagoas: um perfil da realidade escolar**, sob orientação da professora Terezinha Bazé de Lima.

Esse projeto teve como objetivo realizar um levantamento das relações existentes entre a teoria e a prática na abordagem construtivista praticada na cidade de Três Lagoas, numa época em que esta concepção era muito difundida em todo o país.

O grupo optou por fazer o levantamento em duas escolas, que ofereciam a pré-escola e o ensino fundamental até a 4ª série: *H. Alonso Gonzalez*, da rede municipal, e o *SESI*, uma instituição privada, mantida pela indústria, ambas com uma boa localização, alunos de um nível econômico razoável. As escolas tentavam se fundamentar nos pressupostos da linha construtivista, mas com orientações pedagógicas de diferentes instituições. A primeira recebia assessoria dos professores do Centro Universitário de Três Lagoas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a segunda do SESI de Campo Grande, MS. O estudo possibilitou-nos conhecer a realidade educacional dessas instituições e obter dados acerca da prática tida como construtivista, alvo de nossa preocupação.

O que mais me chamou a atenção durante a execução do projeto foi a própria teoria construtivista e sua forma de lidar com o erro da criança, assunto tão questionado na minha prática docente. Assim, desse projeto surgiu a primeira monografia exigida para a conclusão do curso de Pedagogia, intitulada **Análise das Produções Espontâneas do Erro na Visão Construtivista**, realizada nas mesmas instituições da primeira pesquisa, uma vez que daria prosseguimento aos estudos, que continuavam sob a mesma orientação.

A escolha do tema foi diretamente influenciada pela minha prática como profissional, e como pesquisadora, iniciei meus estudos sobre a questão do erro cometido pelos alunos na construção social do seu conhecimento no cotidiano da sala de aula. Um começo muito tímido, meio sem saber o que estava realizando, mas com muita vontade de crescer. Foi esta a marca que se registrou na minha memória: duas forças emergiam do meu interior, o medo e a coragem, forças antagônicas, como o certo e o errado, o sim e o não, o branco e o preto e tantas outras, que me têm acompanhado até hoje. O que mais me encorajava era a ousadia de não ficar parada diante dos acontecimentos que caracterizam a sociedade, em especial, no âmbito da educação.

O projeto de pesquisa que deu origem à monografia teve dois objetivos que orientaram sua elaboração e construção. O primeiro consistia em verificar e analisar o **erro construtivo** nas produções espontâneas de quatro crianças da 1ª série e quatro crianças da 2ª série do 1º grau das escolas-alvo do estudo. O segundo objetivo veiculava-se à necessidade de contribuir para uma reflexão por parte dos professores sobre a visão do **erro** na abordagem **construtivista**, oferecendo-lhes uma amostragem das classificações e análises dos erros encontrados na pesquisa.

Este estudo proporcionou-me uma nova visão acerca dos erros dos meus alunos. A partir daí, minha prática docente passou a ser estruturada em uma visão construtivista do processo ensino-aprendizagem, conduzindo a um maior entendimento e segurança para trabalhar e orientar as crianças na busca dos seus próprios erros.

No segundo semestre de 1992, já formada em Pedagogia, surgiu a oportunidade de me matricular em uma disciplina, como aluna especial, no Mestrado em Educação na UNESP - Campus de Marília, SP. Cursei a disciplina **Psicologia da cognição e seus reflexos na prática pedagógica**, ministrada pela professora Dr.ª Maria Aparecida Cória-Sabini, dedicada aos estudos da teoria histórico-cultural de Vigotski, na qual estudamos diretamente as três obras traduzidas do autor.

Nessa época, queria fazer um curso de pós-graduação – lato sensu, mas em Três Lagoas não havia. Somente em 1994, o Centro Universitário de Três Lagoas - Departamento de Educação, implantou seu curso de Pós-Graduação - **Interdisciplinaridade na Educação: Currículo e Ensino nas Séries Iniciais**. Fui da primeira turma do curso.

Foi nesse curso que vislumbrei uma oportunidade de dar andamento aos meus escritos, enfocando agora a visão do professor em relação a uma compreensão mais coerente das hipóteses de escrita empregadas pelas crianças, nas produções e respostas espontâneas, decorrentes de situações normais do cotidiano escolar e mesmo de situações advindas do seu meio social, antes do processo de escolarização.

Na conclusão do curso, apresentei uma monografia intitulada **Erro Construtivo: sua compreensão numa abordagem interdisciplinar**, continuando os estudos anteriores sobre o **erro construtivo**, porém com grandes modificações em sua concepção, pois a cada ano, em virtude de sua complexidade, surgem novas análises sobre o tema. Foi nesta perspectiva que o trabalho se inscreveu, assumindo uma proposta de prosseguir com o velho, porém com transformações necessárias e importantes.

Para trabalhar o novo caminho, já tinha a teoria construtivista como mola propulsora dos meus estudos, porque foi através dela que pude entender o **erro** de uma forma construtiva. Com isso, analisei os processos de construção das hipóteses das crianças, viabilizando a compreensão de que tais erros são construtivos porque sinalizam a formação de novas estruturas, a gênese de novas construções cognitivas.

Um dos objetivos do estudo era contribuir para a formação do professor de séries iniciais, por meio de educação continuada, numa ação interdisciplinar, para a melhoria da prática pedagógica de uma proposta que já vinha sendo desenvolvida no município de Três Lagoas, com a finalidade de conduzir esses educadores à compreensão dos processos do **erro construtivo**.

Optei por trilhar o caminho da metodologia da pesquisa qualitativa-participante, analisando o meu fazer pedagógico e dos professores que atuam em salas de aula de 1ª à 4ª série do 1º grau. A metodologia subjacente fundava-se numa parceria entre professora-pesquisadora, professores e alunos, em um fazer interdisciplinar, buscando a elaboração do conhecimento sobre o assunto.

Procurei alguns procedimentos que me colocassem frente a frente com a realidade da problemática escolhida. Busquei mais embasamento teórico sobre o assunto, analisei minha própria prática, entrevistei professores para conhecer suas concepções sobre o **erro**, sobre como fazer suas correções e mostrei, no final, algumas formas de se lidar com o **erro construtivo**.

Meus estudos caminham no sentido de buscar esclarecer hipóteses, sobre as quais normalmente, a cada etapa vencida, nascem novas inquietações que se revelam como

estímulo para continuar. O que não é nada fácil, porque o assunto gera muito conflito, como podemos observar em Romano (1994):

Tenho dificuldade em lidar com o erro, porque mais do que uma postura pedagógica, trata-se da nossa perplexidade diante da liberdade, das escolhas possíveis, de nos percebermos diferentes do visto, da massa, de encarmos a nossa individualidade, de não termos medo de dar resposta diferente, de flagrar-se destoante, de parir uma idéia original. Somos acostumados a responder aquilo que esperam que respondamos.(p.03)

Mas são também os conflitos que nos animam a prosseguir e foi o que aconteceu com o término da segunda monografia: suscitou novas questões que deram forma ao anteprojeto para o Mestrado. E, em 1995, elaborei o anteprojeto para participar da seleção de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais de Campo Grande, MS.

Após quatro meses de avaliações escritas e orais, fui selecionada para freqüentar regularmente o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais, em Campo Grande, MS, sob a orientação do professor Dr. Jesus Eurico Miranda Regina. Uma vitória sustentada por uma grande vontade e ousadia de continuar e aperfeiçoar meus estudos.

A ousadia de continuar os estudos sobre erro tornou-se um projeto de vida, não só porque sentia a necessidade disso na minha prática de sala de aula, mas também pelo fato de observar a vontade dos professores com que tenho contato de conhecer melhor o assunto, sem contar a fascinante busca e curiosidade que o tema instiga.

Elaborei o projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado visando à continuidade do tema erro, mas viabilizando um estudo da visão do professor das séries iniciais da educação básica sobre a relação professor/alunos, no que concerne aos erros cometidos por estes alunos na construção do conhecimento.

O tema **“A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental”** buscou desvendar as facetas das situações do cotidiano da sala de aula, pesquisando e analisando um grupo de professores em serviço,

das séries iniciais da educação básica para observar as suas concepções de erro e como trabalhavam com o mesmo.

Com esse trabalho, procurei mostrar a visão do professor em relação aos erros que seus alunos cometem ao construírem seus saberes ou os saberes do professor, porque as escolas continuam privilegiando uma educação bancária, que, de acordo com Freire (1987),

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (p. 57)

Foi com esse pensamento que decidi pesquisar duas temáticas dentro de um eixo unificador: a **relação professor/aluno** e o **erro construtivo** na construção do conhecimento, estabelecendo um novo estudo teórico.

Movida por este desejo, fui ao encontro dos professores pesquisados para obter informações de suas práticas, seus sucessos e insucessos com o tema, de onde se originou a dissertação de mestrado, defendida em fevereiro de 1999. Nela, os dados permitiram identificar que a relação professor/aluno diante do erro, naquele momento, continuava sendo praticada pelos professores sob uma postura definida na educação bancária, priorizada nas formas vigentes de correção e no tratamento do erro. Os dados revelaram, em última instância, que para se chegar a uma prática construtiva-libertadora deve-se conceber uma nova postura de educador sob a luz das teorias estudadas, requerendo uma maior profundidade e melhor utilização dos espaços de formação continuada dos professores em busca das inovações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Com a conclusão da dissertação de mestrado, minhas dúvidas e incertezas acumuladas durante o processo vivido, deram abertura para um novo projeto de pesquisa, que concorreu na seleção de doutorado da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP a partir de agosto de 1999. Depois de passar por todo processo de seleção, fui aprovada e iniciei minhas atividades acadêmicas sob a orientação do prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite.

O primeiro projeto apresentado para orientação tinha como tema “A interação professor/aluno diante do erro: a linguagem como fonte de pesquisa no cotidiano escolar”. A idéia central do estudo era a de que a linguagem do professor na interação com seus alunos (e vice-versa), diante do erro, quando submetida a uma reflexão, poderia desencadear um questionamento de todo o processo de ensino que ocorre no dia-a-dia da sala de aula transformando-se numa estratégia didática inovadora pela possibilidade que oferece ao professor de ampliar seus saberes e, com isso, melhorar seu ensino.

No entanto, após freqüentar as disciplinas Teorias do Conhecimento, Seminário de Leitura e Seminário Avançado I, durante o período de 2000 a 2001, principalmente na última, discutimos, especificamente as bases teóricas da abordagem histórico-cultural de Vigotski, e um novo delineamento foi repensado para a pesquisa. Sob a orientação do prof. Sérgio, o projeto recebeu novos contornos, que oportunizaram uma reflexão sobre o primeiro projeto apresentado, e algumas mudanças até chegar à temática que apresentei na tese para a qualificação “O erro na sala de aula: a mediação da professora como ação pedagógica”.

A questão do erro permeou e continua permeando meus estudos e minhas pesquisas no campo da educação, produzindo, constantemente, um repensar da prática do professor diante do erro. Com a concepção da mediação como ação pedagógica, percebemos que o tratamento do erro torna a prática da sala de aula um processo de discussão, análise, compreensão e superação do mesmo, oportunizando à criança um aprendizado significativo.

Assim...

Nos últimos tempos, tem sido marcante a discussão sobre o papel que o erro desempenha na formação do conhecimento em Educação. O cotidiano da sala de aula é um espaço que, a todo o momento, nos instiga a focalizar um olhar, propondo estudos, pesquisas e trabalhos em uma direção prospectiva na relação do processo de aprendizagem, não só dos alunos, mas também dos próprios professores.

Durante esse período de estudos, conhecemos vários caminhos utilizados pelos professores para lidar com o erro escolar; analisamos vários discursos de professores sobre a questão e chegamos a uma constatação de que trabalhar com o erro, no dia-a-dia da sala de aula, é uma necessidade que está presente na relação que o professor estabelece com seu aluno. No entanto, isso implica uma visão diferenciada por parte do professor, entendendo o erro não mais como algo que deve simplesmente ser banido da sala de aula, mas como uma consequência de idéias elaboradas pela criança na constituição de seus conhecimentos.

Essa construção de conhecimentos, principalmente, em crianças que estão iniciando o contato com a linguagem escrita na escola, ocasiona momentos de conflitos, descobertas, invenções de novas palavras e de novas grafias, que fogem às regras convencionais da língua portuguesa, necessitando da intervenção do adulto-professor ou de uma criança mais experiente, para a obtenção da resposta correta ou convencional⁵, aceita pela comunidade escolar e social.

A característica marcante da escola conservadora e tradicional era (e ainda é) não valorizar as hipóteses criadas pelos alunos, considerando-as como erros a serem extintos da sala de aula e da vida do aluno, fazendo-o repetir, várias vezes, seqüências de frases ou palavras escritas fora do padrão, como forma adequada de correção.

Sugerimos que seja necessário repensar essas concepções porque acreditamos que as idéias elaboradas pelas crianças, com estilos próprios de pensar e construir suas hipóteses, demonstram que são seres em processo de desenvolvimento, dotados das funções psicológicas superiores, capazes de criar os próprios conhecimentos, a partir das relações que estabelecem no contexto social. No entanto, a constituição desse conhecimento, embora vinculada à concepção da criança e ao seu jeito de pensar, necessita da intervenção do professor ou de um indivíduo mais experiente.

A concepção de erro, discutida nesta tese, é entendida como fruto das hipóteses elaboradas pelos alunos no processo de constituição de seus conhecimentos, a partir das condições de mediação, sendo estudada não como algo que deva ser criticada e extinta do

⁵ Chamamos de convencional o saber veiculado e restrito da instituição escolar, que vem sendo acumulado pelas gerações

contexto, mas como uma condição que pode auxiliar no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita.

No presente estudo, analisamos os elementos constitutivos das relações de mediação do professor que visavam à superação/compreensão do erro produzido pelo aluno, objetivando a adequada apropriação do objeto pelo sujeito. Nossa intenção foi observar, analisar e descrever práticas do professor, que se efetivam no cotidiano de uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental, identificando tais aspectos.

A escolha da primeira série do ensino fundamental justifica-se por ser nesta série que os erros, principalmente na escrita, tornam-se objeto do trabalho pedagógico, sendo sua superação/compreensão um dos principais objetivos do professor.

Nesse sentido, de acordo com a base teórica do presente estudo, verificamos que no universo da educação formal a escola é a instituição responsável pelo saber científico com o qual o sujeito entra em contato. Entretanto, este sujeito tem um papel significativo na construção de seu conhecimento, cabendo ao professor mediar a relação dos alunos com a escrita, levando em consideração suas hipóteses e opiniões, procurando metodologias de intervenção adequadas e interagindo com os educandos através da linguagem, num processo dialógico.

Não podemos deixar de destacar a importância que o ambiente físico - escola - recebe nesse contexto, não como um local de transmissão do conhecimento do adulto para a criança, mas como um local, por excelência, onde se relacionam os conhecimentos espontâneos, transformando-os em científicos; é nesse espaço que o sujeito interage com o outro numa atitude de reciprocidade.

Estudos e pesquisas realizados nesses últimos anos, tais como os de Ferreira e Teberosky (1987), Cagliari (1989), Macedo (1993, 1994 e 1995), Hoffmann (1993), Romano (1994) e Esteban (1992 e 2001) possibilitaram algumas modificações na concepção do erro, propondo-o, principalmente, como parte do processo de constituição do

passadas e vai sendo transformado conforme a sociedade necessita.

conhecimento, e como objeto de análise do aluno, para sua superação/compreensão, contando muitas vezes, com a mediação do professor.

Assim, questionamos:

- Quais os elementos constitutivos do processo de mediação que os professores realizam com seus alunos podem ser considerados facilitadores ou dificultadores da superação/compreensão do erro escolar?
- Como tal processo se mostra facilitador ou dificultador da superação/compreensão do erro?

Essas questões foram norteadoras da pesquisa, subsidiada basicamente pela metodologia qualitativa, com enfoque no estudo de caso, tendo como suporte teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski e seus seguidores. Selecionamos, para tais estudos, autores que desenvolveram e desenvolvem pesquisas referentes ao nosso objeto de estudo na perspectiva de auxiliar as questões que nortearam o presente trabalho.

Pretendemos contribuir para a reflexão acerca dos erros, à luz da abordagem histórico-cultural. Esteban (1992) permite-nos reafirmar nosso propósito:

Nesta perspectiva, o processo ensino/aprendizagem é fortalecido e, ao mesmo tempo, redimensionado. A preocupação não se reduz apenas a alcançar a resposta certa e a aceitar os “erros” que porventura a precedam. Trata-se de priorizar a possibilidade de alunos e professores, num processo interativo, construírem novos conhecimentos que realimentem o processo. O coletivo é recuperado como espaço de construção e apropriação do conhecimento. (p. 83)

Com o auxílio do conceito de zona de desenvolvimento proximal⁶, enfocamos a criança que interage com seu meio, com seus colegas, em uma relação de co-construção de conhecimentos. A reprodução individual de conteúdos é abandonada; os erros são vistos como parte do processo de produção do conhecimento, tendo em vista a amplitude de compreensão daquilo que se sabe para aquilo que se procura saber em uma construção coletiva do conhecimento em sala de aula.

Aquilo que a criança não consegue (ainda) realizar sozinha e que ocasiona o erro, mais tarde, com o auxílio do professor ou mesmo de uma criança mais experiente, conseguirá fazê-lo, autonomamente, possibilitando uma outra maneira de avaliar a construção do conhecimento.

Assim, Esteban (1992) destaca que:

Uma outra forma de avaliação é possibilitada pela utilização do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. A preocupação com o “erro” é retirada da sala de aula, sendo substituída pela incorporação do conhecimento em sua dimensão processual, dinâmica e criadora. Reorganizando a atividade escolar, a oscilação entre o não saber e o saber, com a mediação do ainda não saber, faz da aprendizagem um processo de fortalecimento do sujeito, que se percebe como potencialidade capaz de superar os limites impostos pelo desconhecido. (p. 84)

Esta pesquisa permitiu-nos estudar a prática e a teoria no contexto da sala de aula, viabilizando um trabalho a partir do cotidiano e enfocando as relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno na constituição do processo de conhecimento e como enfatiza Smolka (1991), propondo uma articulação ensino/pesquisa, atividade do professor/atividade do pesquisador, tomando a escola e o trabalho pedagógico como um lugar de elaboração e investigação da formação social da mente.

Assim, organizamos o presente estudo, apresentando-o em capítulos. O primeiro não é apenas uma introdução, nele tecemos o caminho percorrido pela pesquisadora, que resultou no delineamento de seu objeto de pesquisa e o contexto de sua realização, considerando: as pesquisas realizadas no decorrer dos últimos anos, a caminhada rumo à tese de doutorado e sua organização.

No segundo capítulo, realizamos uma revisão teórica das noções de erro no contexto escolar, com base nas principais concepções pedagógicas, que marcaram, e continuam marcando o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Nele objetivamos explicitar o campo teórico, destacando a prática dos professores diante do erro do aluno.

No terceiro capítulo, privilegiamos o campo teórico da abordagem histórico-cultural, enfatizando alguns conceitos que subsidiaram à compreensão e análise de dos

⁶ Conceito a ser explicitado no decorrer do trabalho.

dados de nossa pesquisa, tais como: mediação, zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos e a noção de erro na visão histórico-cultural.

A pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso, marca nossa pesquisa. Assim, os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, a descrição da professora, alvo do estudo e o cenário da pesquisa estão contidos no quarto capítulo.

Dedicamos o quinto capítulo à organização dos dados e aos procedimentos de análises dos episódios; à apresentação dos testes estatísticos e à descrição dos resultados. Nele encontramos a síntese dos cinquenta episódios, as categorias escolhidas para a análise, suas definições, quadros, figuras e tabelas com os dados utilizados na análise. Logo após as análises dos dados, discutimos os resultados encontrados.

Chegamos ao final da tese oferecendo ao leitor um panorama geral dos assuntos tratados ao longo do texto e traçando algumas considerações, provisoriamente, finais.

O desenvolvimento desta pesquisa levou-nos, por várias vezes, a refletir sobre nosso objeto de estudo e por que escolhemos estudá-lo. Nesses momentos, realizamos uma viagem no tempo, quando lembranças se tornaram acontecimentos presentes em nossa vida. Explicitar conceitos de mediações pedagógicas estabelecidas pelo professor no cotidiano da sala de aula com seus alunos, para a reflexão daquilo que se mostra fora dos padrões definidos como certos pela sociedade, considerados por muitos como erro, é um desafio para estudos e mudança de atitude dos professores. É a busca pelo reconhecimento social dos direitos das crianças serem respeitadas em seu espaço e tempo de aprendizagem.

CAPÍTULO II

Discutindo o erro nas tendências pedagógicas: diferentes olhares, vários enfoques

Conhecer as manhas e as
manhãs,
o sabor das massas e das
maças,

**Almir Sater e Renato
Teixeira**

O desenvolvimento de uma pesquisa, que tem como eixo norteador a mediação pedagógica de uma professora diante do erro que seus alunos cometem durante a aprendizagem da escrita, constitui-se em um caminho que inclui a superação de obstáculos e o enfrentamento de desafios, pois na literatura sobre o ensino da leitura e da escrita (alfabetização), tal temática tem uma história que se apresenta em diferentes contextos teóricos e com diferentes práticas.

No presente capítulo⁷, detivemo-nos a escrever sobre a concepção que o erro escolar apresentou e apresenta na história pedagógica da alfabetização, focalizando-o,

⁷ A escrita deste capítulo será desenvolvida no tempo pretérito, sem, contudo, explicitar se tais ideários coexistem no dia-a-dia da sala de aula. Não pretendemos, então, uma leitura linear dessas tendências como se tais práticas não fossem subsidiadas por correntes que foram predominantes em determinados períodos históricos, mesmo sabendo que muitos professores, hoje, contemplam em suas práticas alguns de seus aspectos.

principalmente, sob duas diferentes óticas. Na primeira, o erro deve ser banido da instituição escolar, considerado como sinônimo de fracasso, não entendimento, falta de compreensão por parte do aluno, concepção advinda de uma pedagogia tradicional.

Na segunda visão, o erro passa a ser compreendido como caminho para se chegar ao acerto, são hipóteses elaboradas pelo aluno na constituição da escrita, mas que ainda não se assemelham à norma padrão (aceita pela sociedade escolarizada); essa visão é fundamentada nos pressupostos construtivistas.

Para a escrita deste capítulo, nossa preocupação deteve-se na especificidade da história da alfabetização nas principais tendências pedagógicas que se destacaram no cenário educacional brasileiro, focando nosso olhar nas características que o erro foi assumindo em cada uma delas. Para isso, buscamos referências em algumas obras da literatura do pensamento didático, como Saviani (2002), Libâneo (1991), Ghiraldelli (1994), Mizukami (2001) e Buffa & Nosella (1991) e em livros que analisaram e discutiram algumas das tendências em particular, como Di Giorgi (1992), Skinner (1972), Vasconcelos (1996) e Kuenzer & Machado (1984). Utilizamos, também, o estudo de Soares (1989), que faz um levantamento das pesquisas sobre alfabetização no Brasil e o estado do conhecimento, no período de 1954-1986, dedicando parte do trabalho para mostrar os ideários pedagógicos produzidos na alfabetização, entre outros específicos da área.

2.1. A visão tradicional do erro no período da alfabetização

A alfabetização é, ou pode ser entendida, como um período correspondente ao aprendizado da leitura e da escrita, de acordo com os padrões convencionais da língua materna. Esse momento é fundamental na vida de qualquer ser humano, em especial, na do brasileiro, que empreende todos os esforços para conseguir chegar ao final da escolarização dominando as convenções da língua portuguesa.

No entanto, tal conceito passou por transformações no decorrer da história da humanidade, desde seu surgimento. De acordo com Soares (2004):

[...] o termo alfabetização designa tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (p. 15)

O significado de alfabetização em ensinar as habilidades de ler e escrever, permeou o cotidiano das salas de aula por muito tempo, sendo que uma grande parcela de professores atuantes nas primeiras séries do ensino fundamental tinha uma prática baseada nos princípios que sustentavam tal concepção. Tais princípios sustentados por teorias de cunho associacionistas/empiristas, consideravam o indivíduo uma folha de papel em branco, pronta para receber as informações do meio, destacando o papel do objeto sobre o sujeito. Segundo Osório (2005), a aprendizagem era concebida como um processo linear, conjugando estímulos e respostas e objetivando a aquisição ou modificação do comportamento.

Essa visão enfatizava o ato de escrever, em especial, o momento em que a criança transferia para o papel o que acabava de ouvir do professor ou copiar a escrita do quadro de giz. Não levava em consideração o que se estava escrevendo, mas como estava escrevendo (aspecto formal da escrita). Daí a preocupação com o erro na escrita, pois essa concepção não admitia que no processo de domínio do código ocorressem dificuldades. Assumia-se que o professor ensinava (transmitia o conteúdo) e a função do aluno era copiar e aprender; mas se cometesse algum erro, a explicação centrava-se na incapacidade da criança, que podia ser rotulada como alguém com problema de aprendizagem; raramente recaía sobre o professor ou a escola a responsabilidade pelas dificuldades apresentadas pelo discente, mas, sim, na própria criança.

Vilela (2000) destaca que os erros eram explicados a partir da idéia de que os fatores maturacionais e inatos eram considerados fundamentais no processo de aquisição do conhecimento, enfatizando os aspectos relacionados ao desenvolvimento das habilidades percepto-motoras (prontidão), compreendidos como pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem da escrita. A criança deveria estar madura para receber a aprendizagem da leitura e da escrita, para isso passava por um período de treinamento e de condicionamento de suas novas habilidades.

Como consequência, o ensino da leitura e da escrita, por muitos anos, desenvolveu-se no cenário educacional marcado pela rigidez, a partir do padrão convencional, mediante normas, métodos e regras que ofereceram e continuam oferecendo modelos para a aprendizagem do sujeito.

Nesse sentido, vale lembrar que, historicamente, o processo educacional brasileiro iniciou-se com a vinda da Companhia de Jesus: uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica, que chegou ao Brasil em 1549 e ficou até 1759, data de sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Tinha seus princípios pedagógicos baseados no *Ratio Studiorum*⁸. Sua pedagogia consistia na unidade de matéria, de método e da figura do professor como detentor do saber. A disciplina era rígida, devendo o aluno cultivar a atenção e o amor aos estudos. De acordo com Ghiraldelli, (1994) “o princípio fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseado na obediência e na meritocracia” (p. 21).

Apesar da expulsão da Companhia de Jesus, a educação escolar continuou baseada nos princípios pedagógicos rígidos da Igreja. No entanto, no início do século XIX, com a ascensão da burguesia, cresceu a oportunidade de uma educação para todos, sob a responsabilidade do Estado. Ao longo desse século, de acordo com Osório (2005), a partir das mudanças sociais provocadas pela industrialização, assentaram-se as bases da concepção, tida como tradicional, da alfabetização.

⁸ Segundo GHIRALDELLI (1994, p. 20), o *Ratio Studiorum* consistiu na organização e no plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599.

A pedagogia escolástica deixada pelos Jesuítas, que fundamentou as práticas pedagógicas naquele período, tinha o propósito de combater a ignorância e a falta de informação sistemática dos processos de conhecimento acumulados pela humanidade. Apresentava como centro do processo o professor, que possuía uma autoridade rígida e disciplinatória, e cuja função era a de transmitir conhecimentos. O aluno ficava restrito a realizar o que o mestre mandava, repetindo com todas as letras, pontos e vírgulas o que fora transmitido.

A educação era, portanto, um *produto*; os conteúdos estavam elaborados, prontos e acabados; o aluno era concebido como um sujeito passivo, não possuidor de informações adequadas à escola, *recebia* a aprendizagem sem exercitar muito suas possibilidades mentais e intelectuais.

Essa tendência⁹, que chamamos de tradicional, orientou, por muitos anos, o processo educacional de forma autoritária, centrando o foco do trabalho pedagógico na figura do professor. Assim, encontramos, no campo da alfabetização, um modelo formal de se trabalhar o processo da leitura e da escrita em sala de aula. De acordo com Leite (2001), nesse processo:

(...) a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. (...) o modelo tradicional era (e ainda é) marcado pela questão da prontidão. (p.23)

Essa mecanização da linguagem escrita e falada gerou, por muito tempo, a ênfase no código escrito (codificar e decodificar a escrita), no erro e no método de trabalho do professor. O início do período de alfabetização era determinado pela prontidão que a criança apresentava para, então, aprender a ler e a escrever.

⁹ Tanto modelo, como tendência, são palavras que designam um paradigma, uma forma de trabalhar, de orientar. Segundo Elias (2000, p. 05), “*Tendência pedagógica*” tornou-se uma expressão da moda, que identifica as idéias e os autores de maior influência sobre o educador no processo de ensinar ou de buscar uma metodologia própria.

Partindo do pressuposto de que a criança chegava à escola sem conhecimento, como uma “*folha de papel em branco*”¹⁰, o professor era responsável por marcar sua vida, através da aprendizagem do código da língua escrita e da leitura. Tinha-se a idéia de que a escrita era reflexo da linguagem oral, destacando sempre o código, o método de ensino e a correção do erro.

Para que pudéssemos observar mais detidamente a primazia do método, recorremos aos estudos de Mortatti (2000), realizados no estado de São Paulo¹¹, em que destaca quatro momentos que serão descritos a seguir. Os três primeiros constituem-se a partir de uma base tradicional de conceber a leitura e a escrita, vejamos:

No primeiro momento, sobressai a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário “método João de Deus” para o ensino da leitura baseado na palavrção e os partidários dos então tradicionais métodos sintéticos – soletração e silabação -, em que se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros. (...) O segundo momento se caracteriza por uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuam a defender os ainda tradicionais métodos sintéticos – especialmente a silabação – e a produzir cartilhas neles baseadas. (...) No terceiro momento, observar-se, a partir aproximadamente de meados da década de 1920, uma disputa inicial entre defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e partidários do tradicional método analítico, com diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendências crescente de relativização da importância do método. (p. 25-26)

De acordo com a autora, os métodos constituíram os princípios da alfabetização dita tradicional, e não podemos deixar de enfatizar que o método sintético é o mais antigo - de acordo com Barbosa (1994, p.46), tem mais de 2000 anos – ele postula uma análise racional de seus elementos, mas sua divulgação vai perdendo espaço para o, então, método analítico, que mais tarde tem o seu opositor, o método misto.

Observamos, historicamente, que os professores procuraram exercer suas práticas baseadas em um determinado modo de entender a alfabetização a partir da escolha de um

¹⁰ Essa expressão é fortemente embasada na corrente teórica denominada de empirismo ou ambientalismo. De acordo com Barros (1996: 08): *Os adeptos da concepção **empirista** ou **ambientalista** acreditam que o desenvolvimento do ser humano depende principalmente de seu ambiente, dos estímulos do meio em que ele vive, das experiências pelas quais ele passa.* (grifo do original).

¹¹ Tais dados são significativos porque São Paulo se mostra como referência para muitos outros estados do país como se

método. Muitos autores destacaram-se nesse caminhar, no entanto, a ênfase maior estava assegurada por uma rígida postura do professor, que tinha como auxiliar uma cartilha, que servia como livro-mestre para toda a alfabetização.

De acordo com Barbosa (1994), as cartilhas são recursos, apresentadas como “material impresso, que tem sua origem ligada aos silabários do século XIX” (p. 54), assim:

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de base bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor.(p. 54)

Os livros, denominados de cartilhas, tiveram sua ascensão na tendência tradicional. As cartilhas escritas pelos mais variados autores traziam, de acordo com Barbosa (1994), vários conceitos, dentre eles, de aprendizagem e de criança. As cartilhas também traziam implícitas formas de nortear a prática pedagógica dos docentes, versando sobre os instrumentos a serem utilizados, em que se priorizava a linguagem oral como pressuposto para a aprendizagem da linguagem escrita, ocasionando uma supervalorização dos signos orais que serviam de pilares para a aprendizagem dos alunos.

Assim, na tendência tradicional, apesar da diversidade de métodos, cartilhas e metodologias¹², a postura do professor continuava autoritária, sendo que a importância que se dava ao código escrito e ao erro era o que sustentava a alfabetização. Os erros eram vistos como algo ruim, que devia ser banido da escola, e o importante era copiar certo, mecanicamente; a criatividade estava fora da escola; priorizavam-se os modelos prontos, desde os desenhos até a escrita e a leitura partia da memorização, não da análise e compreensão. Os erros eram vistos pela maioria dos professores como sinônimos de fracasso do aluno, simbolizando algum problema de aprendizagem; não se buscavam suas origens e causas e a preocupação pautava-se no uso intensivo da cartilha e do caderno,

fosse uma vitrine de profusão de conhecimentos.

¹² Como destacaram Mortatti (2000) e Barbosa (1994).

corrigindo-se a escrita do aluno com a “famosa” caneta vermelha e ordenando-o a repetir a escrita muitas vezes, no caderno de caligrafia.

A concepção de erro, na escola tradicional, priorizava exercícios de repetição, como uma forma de memorizar a correta. De acordo com Mortatti (2000), para essa escola,

[...]pelo fato de ainda não estar educada e ter pouco desenvolvidas as faculdades abstratas – entre elas a da linguagem -, a criança é um ser imperfeito, que erra muito. Em seu cérebro, “qual a cera”, imprimem-se as “primeiras formas, as mais decisivas da vida”, merecendo esse “primeiro estado de tenridade” todo nosso cuidado, a fim de graduar o ensino em dificuldades crescentes e apresentar os objetos antes dos símbolos e devendo, por isso, caber a tarefa de “iniciar o [seu] desenvolvimento cerebral” aos “homens mais eminentes” e não aos ignorantes. (p. 69)

Nessa concepção, as crianças eram vistas como sujeitos passivos, sem vontade própria, designadas a aprender o que o professor – pessoa, considerada por tal tendência, ilustre, notável – transmitisse. A essa criança não era dado o direito de errar, de ter dúvidas, pois tudo que o professor falava estava de acordo com seu entendimento. Concordamos com Cagliari (1989), quando enfatiza que essa escola tratava o sujeito que aprende preconceituosamente, não levando em consideração o passado, as experiências e os conhecimentos acumulados, homogeneizando as capacidades dos mesmos e considerando-os como seres incompletos, que necessitavam, assim, de aprender tudo e da mesma forma.

Dos indivíduos que permaneciam na escola, muitas vezes, era cobrado um desempenho correto, sem erros. O objetivo da escola tradicional era o domínio da técnica de escrever e não a compreensão da escrita, priorizando a forma, o conteúdo da aprendizagem. De acordo com Soares (1989),

...como se sabe, é a pedagogia tradicional que ainda prevalece na realidade da prática pedagógica em alfabetização, na escola brasileira: o conteúdo da aprendizagem – a língua escrita – considerado como um valor inquestionável, independentemente da experiência prévia do aluno com a escrita e dos usos e funções desta em diferentes contextos culturais; a aprendizagem da língua escrita organizada numa progressão lógica, do ponto de vista do adulto; a alfabetização através de exercícios, treinos, memorização, com ênfase na retenção do aprendido; a grande importância atribuída à avaliação, etc. (p. 88)

Como consequência dessas metodologias e dessas atitudes dos professores, encontramos marcas negativas na vida de muitos indivíduos, como falta de iniciativa para criar seus próprios textos, de contar sua própria história; uma castração, principalmente, na educação popular, como escreveu Fernandes (1991).

Essa prática educativa, denominada de bancária por Paulo Freire (1987), legitimou ações que acabaram por emudecer parte da população. Como uma agência bancária, depositava os conteúdos na “cabeça” dos alunos, não permitindo nenhuma informação adicional ou complementar e determinando que os mesmos só poderiam falar se tivessem certeza; como quase nunca tinham, não falavam, ocasionado um comportamento de insegurança em emitir suas próprias opiniões, em dialogar com as pessoas e medo de errar e ser ridicularizado.

A escola tradicional tinha uma postura bem particular sobre a escrita e a leitura: dava um valor maior à escrita enquanto código, o que ocasionava a ênfase na correção do erro. O aluno, nesse quadro, deveria apenas realizar o que o seu professor ordenava: se necessário, repetia várias vezes a palavra, a sentença, o texto, na tentativa de corrigir seu erro. Segundo Pinto (1998):

Ao privilegiar a cultura do acerto, acentuada pelos livros didáticos, a escola acaba por não reconhecer o erro como elemento importante na construção do conhecimento pelo aluno. Nesta concepção, ele é tido como um “vírus a ser eliminado” e, portanto, sempre indesejável. O aluno é sempre punido ao errar. Nunca lhe é permitido refletir sobre ele sem sentir medo ou culpa. Isso implica diálogos, cada vez mais precários, entre professor e o aluno e, por extensão, entre a escola e a família. (p. 16)

Como enfatiza a autora, a escola e a família acabavam por ter um mesmo discurso e prática sobre o erro da criança, propiciando espaços de pouco diálogo e repressão na elaboração de hipóteses, novas tentativas lingüísticas, enfim, novos caminhos para a constituição do conhecimento.

Os castigos e as punições estavam presentes no cotidiano da sala de aula (em casa também) e errar significava contradizer a prática do professor. O erro era, realmente,

indesejável; por isso, quando aparecia, necessitava ser punido, gerando medo e um sentimento de incapacidade por parte do aluno.

O erro era freqüentemente mascarado no dia-a-dia da sala de aula. O professor, muitas vezes, era instigado a rabiscar ou rasurar o trabalho da criança, tentando retirar o erro de circulação, pois sua prática, geralmente, era avaliada pelos acertos que sua turma demonstrava na produção escrita. Isso ainda ocorre em algumas escolas nos dias atuais.

No final do século XIX, essa escola rígida e autoritária, que delegava ao professor um título de detentor do saber, começou a dar sinais de mudança, como destaca Saviani (2002). O discurso da escola tradicional, de universalização, não se realizou, pois grande parte da população não conseguiu participar do processo de escolarização, e os que conseguiam, muitas vezes, não alcançavam sucesso, como era pretendido.

Tal escola foi tomando rumos diferentes de seus objetivos primeiros, pois não conseguia viabilizar acesso e permanência para todos e, como descreve Saviani (2002), mesmo quem entrava, muitas vezes, não permanecia, deixando um forte sentimento de frustração, tanto nos alunos, como nos seus idealizadores.

Outro ponto, aqui destacado, foi a prática pedagógica baseada em modelos fora da realidade sócio-histórica das crianças, principalmente as de classe popular, pois desde sua forma de falar, que passava por uma modificação dentro da escola; até suas experiências e seus conhecimentos adquiridos fora dos muros escolares não eram aproveitados no dia-a-dia do planejamento do professor, que as obrigava a conviverem com um mundo completamente diferente do seu, produzindo uma aprendizagem artificial e mecânica, como as frases das cartilhas: “Ivo viu a uva”, “O boi babá no bebê”; frases descontextualizadas, muitas vezes, da dia-a-dia dos alunos.

Todo esse cenário passou a ser discutido, pois os altos índices de reprovação e evasão escolar mostraram a necessidade de mudança na ação pedagógica da escola. Tal mudança oportunizou um novo momento no contexto educacional, que deu origem ao Movimento da Escola Nova, que vamos apresentar a seguir.

2.2. Modificando posturas: o erro na Escola Nova

A Escola Nova veio contrapor-se aos princípios da tendência tradicional, tentando questionar a rigidez da escola, a autoridade do professor e a pretensa passividade do aluno. Sua emergência aconteceu sob críticas à pedagogia dominante anteriormente, ou seja, à escola tradicional, propondo uma nova forma de compreender a educação e, principalmente, entender como a criança desenvolve-se ao se considerar sua individualidade e sua liberdade.

No Brasil, o surgimento dessa tendência não aconteceu por acaso; foi favorecida por um momento histórico da sociedade dominadora. Ghiraldelli (1994) ressalta que:

A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Antes da guerra, o Brasil, como vários países com a economia baseada na monocultura e na exportação, ficava suscetível ao controle dos banqueiros ingleses que, em troca de financiamentos para as lavouras, mantinham o país sob controle econômico e sujeito ao pagamento de altos juros de uma dívida externa crescente. Após a guerra, com a Inglaterra vencedora mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova. (p. 25)

Esse movimento surgiu com uma perspectiva de mudança, especialmente no rastro do desenvolvimento industrial da sociedade brasileira. Seu ideário buscou uma transformação social sustentada pela educação, dando liberdade de expressão e autonomia ao aluno. Três nomes destacaram-se no cenário brasileiro: Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1971). De acordo com Buffa e Nosella (1991),

Pascoal Lemme, Durval Trigueiro Mendes e Joel Martins fazem inúmeras referências ao pensamento e à atuação destes educadores que conheceram de

perto. Concordam que eles deram contribuições significativas à educação brasileira deste período. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira estavam preocupados em traçar uma política educacional embasada na relação entre escola e sociedade; por isso mesmo, há quem os considere verdadeiros “estadistas” da educação, enquanto Lourenço Filho, afirmam, preocupava-se, principalmente, com métodos e técnicas de ensino, isto é, com a sala de aula. (p. 63)

Notamos que esses pensadores trouxeram para o Brasil uma nova maneira de entender a escola e o aluno, pois o movimento contrariava a versão tradicional da educação, com seus princípios autoritários e normativos. Com esse movimento, a concepção de erro, objeto de nosso estudo, iniciou uma trajetória diferenciada, encontrando um aporte na descoberta e na investigação do aluno; diferentemente da escola tradicional, percebemos que a educação toma outros rumos, outros caminhos, como nos esclarece Saviani (2002),

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (p. 09)

O aluno ganhou um lugar de destaque, tornando-se o centro das atenções, e o processo educacional passou a girar em torno dele, que passou a ser visto como um indivíduo ativo e investigador. A aprendizagem partia da descoberta e os conteúdos deveriam se relacionar aos interesses dos alunos, que aprendiam através de experiências. A metodologia ganhou um lugar de aplicação, pois nas escolas os professores eram incentivados a utilizar métodos diferentes para auxiliar seu aluno a aprender. Destacamos o Plano Dalton¹³ de Helena Parkhurst e os Centros de Interesse¹⁴ de Ovide Decroly, como sendo duas propostas metodológicas que se enquadravam nessa perspectiva.

¹³ Tinha como objetivo elaborar, pelos professores, planos de estudos individuais para cada aluno. De acordo com Di Giorgi (1992, p. 30) “A classe deve conter os materiais de estudo necessários aos alunos. O plano de estudo deve ser mais ou menos dirigido, conforme a capacidade de cada aluno de avançar sozinho”. (p.30)

¹⁴ De acordo com o próprio Decroly apud Di Giorgi (1992), “Tudo que peço como conhecimento escolar está nos programas comuns. Só há uma diferença: é que proponho criar um laço entre as disciplinas para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro. [...] Desse modo, tenho sempre em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é tudo a alavanca.” (p. 32)

Um dos principais nomes do Movimento da Escola Nova foi o filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) que, na visão de Vasconcelos (1996),

(...) procurando avançar em relação às propostas tradicionais, Dewey pregava uma atitude experimental no método educativo, valorizando uma pedagogia pragmática e funcional, centrada no interesse da criança. É autor das famosas frases: “learning by doing” e “a escola não é preparação para a vida, mas, sim, vida”. Considerava que, se o trabalho escolar mostrava-se pouco frutuoso, isso se devia ao fato de que os conhecimentos ministrados às crianças não correspondiam a seus interesses, nem pelo teor, nem pela ocasião em que eram oferecidos. A criança deveria aprender fazendo, nas condições reais da vida, isto é, em situações em que a atividade fosse naturalmente determinada pelo interesse. (p.15)

Dewey foi considerado por muitos estudiosos como o precursor da Escola Nova, pelo fato de seus estudos buscarem a relação entre escola e comunidade. Segundo Di Giorgi (1992), “o ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem atividades escolares e demais atividades cotidianas, melhor.” (p. 36)

Para que os professores pudessem trabalhar com tal proposta, Dewey oportunizou para a educação os primeiros trabalhos com a pedagogia de projetos, cujo objetivo era trabalhar com algo de interesse do aluno ou de sua comunidade e integrar toda a classe a partir de um assunto que envolvesse a parte prática e teórica, ou seja, atividades manuais e intelectuais.

Nesse contexto, o aluno passou de objeto para sujeito da educação; sua aprendizagem priorizava suas necessidades; dava-se valor à curiosidade, à sensibilidade e à criatividade infantil. Os erros passaram a ser trabalhado como um problema a ser resolvido, buscando uma resposta correta a partir de situações que suscitavam investigação, pois o aluno era considerado um investigador.

O aluno, como responsável pelo seu conhecimento, aprendia a aprender a partir de seus erros, que não mais eram temidos e tidos como fracasso ou problema de aprendizagem. Com o auxílio de alguns dos preceitos estudados pela psicologia, o aluno

tinha uma coerência ao sistematizar tais erros, procurando formas para se chegar àquilo que era considerado correto pela escola.

O erro, nesse momento, poderia ser interpretado como uma hipótese inadequada, criada pelo aluno na busca de uma solução correta. Observamos, nessa circunstância, uma primeira tentativa de encarar o erro como uma hipótese a ser evidenciada posteriormente em uma atividade prática de experimentação, portanto, ainda não enfatizada como uma produção de idéia sobre determinado conceito. A função do professor passa, então, a ser facilitadora da aprendizagem, oportunizando ao aluno momentos de dúvidas e descobertas de caminhos para a solução final.

Concordamos com Di Giorgi (1992), quando enfatiza que essa escola cultivava a virtude da tolerância, principalmente com a criança, com a intenção de não formar adultos belicosos ou racistas. Estimulava a curiosidade e o espírito crítico, levando o sujeito a descobrir novos mundos e a buscar novos conhecimentos para sua educação.

A proposta da alfabetização passa a ter um enfoque preponderante no contexto educacional, como podemos observar em estudos relatados por Soares (1989), em sua pesquisa:

Foram considerados como filiados ao ideário da pedagogia renovada textos que propõem uma alfabetização a partir das características, das necessidades e dos interesses da criança: as características psicológicas do alfabetizando devem determinar a prática pedagógica, ou vinculando-se ao conhecimento de sua personalidade a elaboração de um plano de ação educacional como em CARDOSO (1955b), ou enfatizando-se a importância de atendimento às diferenças individuais e de controle do ritmo de ensino, como em PINHEIRO (1982); os alunos devem receber tratamento diferencial, a partir de suas características individuais (MARINHO & SILVEIRA, 1955, PINHEIRO, 1983); para uma alfabetização bem sucedida, é fundamental a identificação dessas características individuais (SALES, 1984, ABI – SÁBER, 1961, ALBUQUERQUE, 1954); o objeto do conhecimento, na alfabetização, isto é, a língua escrita, subordina-se ao método, em que o aspecto psicológico predomina sobre o lógico (CASASANTA, 1956, PINHEIRO & PINHEIRO, 1968), e em que o mais importante é o ambiente estimulante (MELO, 1977, VIEIRA & BISON, 1984, CARDOSO, 1955^a) e o interesse da criança, provocado por atividades lúdicas (MORAES, 1981, LIMA 1982, VIEIRA, 1963, MARINHO, 1971)¹⁵. (p. 88)

¹⁵ Essas referências estão citadas no trabalho de Soares (1989). Nossa intenção é apenas discutir o conteúdo da pesquisa, explicitando a discussão do ideário da Escola Nova e não as referências.

Observamos que, no período discutido acima, mudanças teóricas estavam ocorrendo no contexto da alfabetização, superando as concepções dos métodos que distanciavam a criança de seu mundo e de suas descobertas, tratando-a como robôs, treinando exercícios, juntando letras, formando palavras e decorando textos. A proposta de alfabetização passou a ter como ponto de partida o interesse das crianças, trabalhando com as diferenças individuais e buscando tornar o ambiente um local estimulador. As atividades lúdicas ganharam espaço e tornaram a leitura e a escrita mais próximas da vida delas.

Para que essa nova concepção de escola se efetivasse, seria necessário um rompimento com a tendência tradicional; assim, a concepção de criança passa por uma modificação na sua definição, bem como a função da ação educativa. Segundo Vasconcelos (1996),

(...) nessa perspectiva, a criança é concebida como um ser ativo, cuja ação, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só poderá chegar ao pleno rendimento se forem despertados nela os motivos autônomos dessa atividade. A função da ação educativa é a de propiciar meios facilitadores para que os potenciais da criança possam emergir espontaneamente e para que despertem gradativamente os modos moral e científicos de pensar. (p. 20)

Notamos que tanto o papel dos alunos como a função da escola passam por uma transformação na nova concepção do ato de aprender: o aluno não mais é entendido como sujeito passivo, calado, que recebe tudo pronto, com o dever de repetir e armazenar o conhecimento transmitido pelo professor.

No movimento da Escola Nova, o princípio educativo oferece ao aluno um lugar de destaque, oportunizando-lhe realizar sua aprendizagem a partir de suas necessidades e priorizando a construção do conhecimento pelos seus interesses. Assim, os erros, quando surgiam, eram considerados propícios para a revisão das atividades, cabendo ao aluno encontrar a solução. Não podemos deixar de esclarecer que no momento de revisão a criança tinha a figura do professor como auxiliar, passando a assumir a função de facilitador da aprendizagem.

Essa escola, que teve como lema “*aprender a aprender*”¹⁶, fez com que o educando revisitasse suas atividades para aprender com seu erro, buscando, através da problematização, encontrar caminhos para o acerto. As atividades, nesse contexto, eram baseadas no trabalho em grupo, visando ao desenvolvimento de comportamentos que preparassem o sujeito para vida em sociedade.

Nessa tendência, encontramos a relação professor/aluno diferenciada: o professor era considerado um facilitador da aprendizagem. Seu papel era de organizar, coordenar, orientar e estimular as situações do processo de aquisição do conhecimento, adequando-as às peculiaridades de cada aluno.

Segundo Saviani (2002), a relação professor/aluno, nessa tendência, apontava na seguinte direção:

(...) em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas de conhecimentos revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (p. 09/10)

O ensino passou a centrar-se nas experiências que o aluno vivenciava, no decorrer de seu aprendizado, de acordo com suas necessidades naquele momento. Para isso, as escolas tinham que se equipar com instrumentos e materiais sofisticados e caros, o que, na realidade, não aconteceu, levando ao enfraquecimento dessa perspectiva pedagógica. Além disso, alguns estudiosos¹⁷ afirmaram, também, que houve uma leitura enviesada da teoria da Escola Nova por parte dos professores, que acreditavam não haver necessidade de elaborar o planejamento e que as atividades surgiam dos próprios alunos, nesse contexto, responsáveis pela suas aprendizagens.

¹⁶ *Aprender a aprender*, foi um lema defendido pelo movimento escolanovismo e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. Para maiores informações ver DUARTE (2000).

¹⁷ Vasconcelos (1996); Di Giorgi (1992); SOARES (1989).

Neste contexto, faz-se necessário observar e enfatizar os referenciais teóricos de Jean Piaget na perspectiva escolanovista praticada especialmente no contexto brasileiro, como comenta Vasconcelos (1996)

A divulgação das idéias de Piaget em terras brasileiras, teve início no final da década de vinte. Foi no contexto do Movimento da Escola Nova que se abriu o espaço para a propagação das idéias de Piaget. A crença liberal escolanovista de que a escola seria o instrumento adequado à criação de uma sociedade solidária e fraterna levou os educadores progressistas, do início do século, a acreditarem na proposta de que a realização de inovações pedagógicas poderia mostrar melhores resultados do que os obtidos pela escola tradicional, que não consolidara objetivos sociais democráticos. (p.257):

A Escola Nova, como vimos afirmando, tem importância significativa para a educação no país, pois veio questionar a concepção rígida e autoritária da escola tradicional, facilitando a circulação de novas idéias que vieram a se tornar preponderantes nos discursos pedagógicos, oportunizando uma outra concepção de escola, de criança e do processo ensino-aprendizagem e apresentando uma visão diferente do erro cometido pela criança na construção do seu conhecimento.

Uma das propostas da Escola Nova era modificar o contexto educacional do país, pois entendia-se que seus ideais levariam a uma mudança significativa, dentre elas, salas de aula adequadas. No entanto, não foi o que ocorreu. Como nos relata Saviani (2002), o movimento da Escola Nova:

(...) não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.) (p. 10)

A Escola Nova não conseguiu apresentar um ensino diferenciado do tradicional; especialmente no que apregoava para a prática pedagógica para todo o sistema de ensino. Poucos alunos foram os que dela tiveram a oportunidade de constituir uma visão

diferenciada do cotidiano da sala de aula. Encontramos exceções, em escolas particulares ou, ainda, em escolas oficiais que receberam o nome de Escolas Experimentais, que foram preparadas para serem modelo para a aplicação dos princípios do movimento da Escola Nova.

No entanto, essas mesmas escolas receberam, no interior de suas propostas, críticas aos seus métodos, por apresentarem modelos ocultos, por valorizarem a criança, muitas vezes, apresentando-a como um sujeito diferente e alheio ao mundo do adulto; por darem ênfase ao interesse do aluno, e por apreciarem uma metodologia diferenciada, que desvalorizava o conteúdo – tão priorizado na Escola Tradicional. Tais críticas tornaram a Escola Nova um modelo a não ser seguido.

Podemos perceber que, no tratamento do erro, a Escola Nova avançou em relação a alguns preceitos priorizados pela perspectiva Tradicional, especialmente no que diz respeito ao tratamento especial delegado ao aluno como centro do processo educativo, enfatizando a aprendizagem a partir de suas reais necessidades e interesses, concebendo a escrita social na medida em que é escrevendo que se aprende a escrever e é lendo que se aprende a ler e divulgando o lema da escola: “Aprender a aprender”.

A escrita e a leitura ganham um papel diferenciado. A primeira recebe significação e sentido através do contexto social, e a ortografia sustenta-se nas necessidades de expressão pessoal. Diante do exposto, Barbosa (1994) destaca uma característica do leitor, que marcou o Movimento da Escola Nova, a de um sujeito que, frente às diversidades que o mundo lhe apresenta, pode procurar alternativas importantes na linguagem escrita, para novas táticas e buscas do texto. O erro nesse contexto não tem mais o valor negativo que tinha na tendência tradicional, agora ele oportuniza ao aluno um contato com situações de conflito e a busca para sua solução.

2.3. A tecnologia no campo da educação: o erro na concepção tecnicista

Em meados do século XX, o ideário escolanovismo começou a apresentar sinais de enfraquecimento. A Escola Nova foi perdendo forças e um sentimento de desilusão começou a aparecer no contexto escolar. Saviani (2002) esclarece que:

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica – a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude –, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. (...) Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.(p. 11)

Com a esperança de melhoria na área educacional, principalmente, para as camadas menos favorecidas, no Brasil, o tecnicismo inicia-se no final dos anos 50 e ganhou autonomia nos anos 60, quando se firmou como tendência.

Naquele momento, o país carecia de propostas para uma educação popular. Com todo o movimento escolanovista, a maioria da população brasileira estava fora da escola ou, muitas vezes, quando conseguia entrar, não permanecia por muito tempo, aumentando a fila dos excluídos. Com o advento industrial, surgiu a necessidade de trabalhadores melhores qualificados, com uma escolarização básica que os habilitasse para as novas exigências do mercado de trabalho, como manusear as máquinas, ler manuais de instrução, etc.

Os pressupostos da tendência tecnicista relacionavam-se com a teoria behaviorista, baseando-se, principalmente, na idéias de Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990), pesquisador preocupado em desenvolver uma teoria que, a partir do conceito de comportamento operante, conceituava o desenvolvimento do sujeito centrando-se nas influências determinantes que o meio ambiente proporcionava através do processo de aprendizagem. De acordo com Neri. (1980)

(...) Skinner realizou uma análise funcional do processo de ensino, enfatizando entre outros, a análise de contingências; a identificação de reforçadores, o ensino em pequenos passos, a especificação de critérios e de repertórios de entrada,

intermediários e terminais; da necessidade de substituição do controle aversivo pelo controle positivo; a viabilidade da mecanização do ensino, não só como uma medida para torná-lo mais eficiente, como também para a coleta de dados sobre os repertórios educacionais e a individualização do ensino. (p. 126)

A educação, para Skinner, tem um papel importante na vida do sujeito, pois trabalha com comportamentos que deverão ser vantajosos para ele e para outros no futuro. Tais comportamentos podem ser aqueles que a sociedade deseja e que devem continuar após terem sido aprendidos.

No entanto, na sua visão, a escola não estava desempenhando bem suas atribuições, principalmente pelo controle aversivo que dominava a sala de aula, transformando-a em um local indesejável para o indivíduo, que tinha que conviver com humilhações, punições, críticas (a maioria negativas), medo de errar e ser castigado – visão de uma escola tradicional.

Um outro aporte teórico, que sustentou muitas práticas em sala de aula na tendência tecnicista, foi a abordagem sistêmica do ensino¹⁸, que apresentava aos profissionais da educação a preocupação com os critérios de como os objetivos deveriam ser definidos e de como o controle deveria ser efetivado para a eficiência e a eficácia do ensino.

A abordagem sistêmica, segundo Kuenzer e Machado (1984), define “o aluno como superfície maleável e inerte, sobre o qual serão impressos os comportamentos desejados [...], o que justifica uma concepção autoritária da educação, caracterizada, assim como taylorismo, pela heterogestão.” (p. 48)

A influência dessas duas teorias é encontrada na Lei nº 5.692/1971¹⁹ e em muitos livros didáticos que circularam naquele período. Com a promulgação da referida Lei, temos no cenário educacional, de acordo com Mortatti. (2000)

(...) a elaboração dos Guias Curriculares para o ensino das matérias do núcleo comum – 1º Grau Cerhupe (SP), 1975. Nesses Guias são sintetizadas as então

¹⁸ A abordagem sistêmica do ensino surge com a Teoria Geral de Administração, tendo como representante principal Frederick W. Taylor, que sistematizou a organização do trabalho e seu controle.

¹⁹ A Lei nº. 5.692/71 veio reorganizar o ensino de 1º e 2º graus, hoje, educação básica e ensino médio, tornando o ensino profissionalizante obrigatório.

novíssimas idéias sobre educação e ensino, as quais, por sua vez, em razão da estreita relação com o regime político implantado no país a partir de 1964, acabam, já no final da década de 1970, por suscitar sérias e rigorosas denúncias públicas e por demandar explícita e programaticamente a busca de outras soluções para o problema da alfabetização. (p. 212)

Como podemos notar, a elaboração de guias e a sua circulação foi estimulada a partir da institucionalização da referida Lei. Saviani (1995) destaca que, a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa tendência reorganizou o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Como o próprio nome indica, o tecnicismo priorizava as técnicas e buscava planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que colocassem em perigo sua ação. Sua pretensão era que, na escola, as instruções dadas pelo professor para operacionalizar as técnicas, procurando alcançar o maior nível de aproveitamento possível, deveriam ser obedecidas, assim como nas fábricas em que o operário obedecia às máquinas, conforme as instruções dos manuais.

O processo educativo passou por transformações metodológicas e as práticas tiveram que se adequar ao momento histórico, como mostra Libâneo (1991)

A didática instrumental está interessada na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes. O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. O arranjo mais simplificado dessa seqüência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. (p. 68)

A relação professor/aluno era dirigida pelo professor, administrador e executor das regras estabelecidas nos manuais, nos livros técnicos e em técnicas arrojadas para o ensino; as técnicas passam a ser o centro das atenções naquele momento, bem como os recursos

materiais (televisão, slides, cartazes, máquinas de ensinar, etc). A tecnologia educacional²⁰ passou a fazer parte do cenário educativo.

Dos vários recursos sugeridos pelos especialistas na aplicação da tendência tecnicista, as máquinas de ensinar foram apresentadas por Skinner que, segundo Neri,(1989) “ênfatizou a necessidade de programar a instrução, ressaltando a importância da máquina no sentido de apresentar as contingências de maneira controlada” (p. 128).

Para Skinner (1972), as máquinas de ensinar eram “equipamentos que encorajavam a participação ativa do aluno no processo educacional” (p. 28). Assim:

Esta possibilidade foi reconhecida já por volta de 1920, quando Sidney L. Pressey desenhou várias máquinas destinadas a testar automaticamente a inteligência e a informação. (...) Usando o aparelho, o estudante se depara com itens numerados em testes de escolha múltipla. Aperta o botão correspondente à sua primeira escolha da resposta. Se estiver certo, o aparelho anda até o item seguinte; se estiver errado, o erro é registrado e o aluno deve continuar a escolher respostas até acertar. (Id. Ibid)

Podemos perceber que o erro, nesta perspectiva, não era visto como na tendência tradicional, nem como na concepção da Escola Nova. O erro era um indicativo de que algo não estava de acordo com o padrão estabelecido, não impedindo o aluno de continuar sua tarefa, mas direcionando-o para a busca da resposta correta, ou seja, aplicando princípios que Skinner propôs, ou seja, reforçar a resposta correta e extinguir as incorretas.

Neste contexto, encontramos um olhar diferenciado para os erros. Quando apareciam, não impediam os alunos de continuarem suas atividades, mas suas respostas deveriam ser revistas, muitas vezes, repetindo o que acabavam de realizar, como em um ensaio, até discriminar a resposta correta.

²⁰ Segundo Kuenzer e Machado (1984) a tecnologia educacional, em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial.

As máquinas de ensinar viabilizavam a aprendizagem através de procedimentos de ensaio e erro, modelagem e reforçamento diferencial. Como afirma Skinner (1972):

A noção de ensaio e erro tem uma longa história no estudo da resolução de problemas e de outras formas de aprendizagem, tanto em animais como em homens. É comum construir curvas de aprendizagem para mostrar as alterações no número de erros cometidos na realização de uma tarefa. Uma amostra do comportamento é, em geral, chamada de tentativas. A fórmula é facilmente aplicável nos afazeres diários, mas é inadequada para descrever o papel desempenhado pelas conseqüências do comportamento nas contingências de reforço. Sem dúvida, aprendemos com nossos erros (pelo menos, a não cometê-los outra vez), mas o comportamento correto não é apenas o que sobra da eliminação dos erros. Quando se caracteriza o comportamento como “tentando”, introduzimos uma referência às conseqüências no que deveria ter sido uma descrição da topografia da resposta. O termo erro não indica as dimensões físicas das conseqüências, nem mesmo das que chamamos castigo. É falso o pressuposto de que só ocorre aprendizagem quando se cometem erros.(p. 07)

Skinner apresenta uma visão diferenciada do erro, como podemos notar; este não era assumido como um pressuposto para o acerto, para a aprendizagem; mas também não deveria implicar em conseqüências aversivas.

Para a questão dos acertos e erros, o autor enfatizou a utilização das máquinas de ensinar como equipamentos fornecedores de conteúdos, que solicitavam dos alunos uma resposta imediatamente. Surgindo erros, estes deveriam ser corrigidos, a partir de informações complementares oferecidas pela máquina.

O erro, então, era visto como fonte de informações complementares para o professor trabalhar com o aluno a partir de suas dificuldades. O aluno deveria ser reforçado pelo que acertou, como conseqüência do aprendizado; as respostas erradas passavam pela repetição, volta, revisão, até a resposta certa. Utilizando as máquinas de ensinar, esse processo era mais pessoal e não permitia atitude negativa do aluno, embora não substituísse a figura do professor. De acordo com Cória-Sabini (1986), “Segundo Skinner, as máquinas de ensinar não substituem os professores. Ao contrário, tiram deles o aspecto aversivo de controlar a resposta de estudar, liberando-os para atuar como orientadores ou conselheiros dos alunos.” (p. 14)

Na área da alfabetização, etapa em que os erros de escrita são mais frequentes, muitos trabalhos foram realizados em nome de um processo eficaz e eficiente, como podemos verificar com a pesquisa de Soares (1989) que os

Textos que discutem a alfabetização segundo princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram considerados como expressão de uma pedagogia tecnicista. São textos em que a alfabetização é vista como produto da forma de organização do processo ensino/aprendizagem, com ênfase no controle das condições em que esse processo ocorre (são exemplos LEITE, 1980, MIKOZ, 1981); a garantia de eficiência, na alfabetização, é a organização racional do processo, quer pela atribuição dessa organização a especialistas (como em NÉBIAS, 1978, ARAJO, 1982); quer pela definição de passos sequenciais (LEMLE, 1982); quer pela operacionalização de objetivos (BARROS, 1975, PAGOTTI, 1985), quer, ainda, pelo planejamento e controle dos meios didáticos (ARAJO, 1982, BULHÕES, 1985, DANESI & MACHADO, 1984), ou pelo emprego de princípios da tecnologia instrucional (RAMOS, 1983). A alfabetização ou a preparação para ela são processos de modelagem de comportamentos, através de técnicas específicas (BONAMIGO & BRISTOLI, 1980, MACHADO, 1975, GRUNEBaum, 1980); atribui-se grande valor à avaliação, como medida de comportamentos definidores do nível de alfabetização (PASQUALI et alii, 1983, PINHEIRO, 1981), ou como instrumento de prognóstico necessário à operacionalização do processo de ensino (OLIVEIRA, 1981, POPPOVIC, 1964); professores e supervisores têm papéis definidos em termos de competência e eficiência (MESQUITA, 1974), e a relação alfabetizador-alfabetizando tem o objetivo de garantir a eficácia do processo de alfabetização (PIMENTEL, 1978, ARAJO, 1978). (p.89).

As pesquisas e os estudos citados acima são exemplos de que a alfabetização teve um lugar de destaque na tendência tecnicista. A aprendizagem da leitura e da escrita acompanhou vários dos princípios da abordagem sistêmica, bem como os pressupostos da teoria skinneriana.

O que nos chama atenção é como tais pressupostos foram difundidos na área da alfabetização, viabilizando uma prática a partir do uso de estímulos reforçadores na aprendizagem.

As práticas dos professores de alfabetização pautavam-se no planejamento das condições de aprendizagem com ênfase no estabelecimento de objetivos comportamentais, pois o ensino baseava-se em padrões de comportamentos que poderiam ser modificados via treinamento, visando a objetivos pré-fixados.

O período de desenvolvimento de prontidão para a alfabetização tinha como objetivo fazer uma “sondagem” do conhecimento do aluno, verificando seu repertório inicial. A partir daí, iniciavam-se os programas de ensino que deveriam ser planejados passo a passo.

No contexto da sala de aula, o aluno passou a relacionar-se com as contingências planejadas, sendo a mudança de comportamento o objetivo esperado, mostrando que a aprendizagem tinha sido efetiva.

Assim, encontramos em Saviani (2002) uma visão de como a tendência Tecnicista se constituiu:

(...) O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. (p. 14/15)

Devemos ressaltar que, na área da alfabetização, muitos professores acabaram por reproduzir uma prática tradicional, utilizando as cartilhas; e os alunos continuavam presos e controlados, distantes dos objetivos propostos que viabilizavam uma participação e envolvimento dos mesmos na produção do conhecimento. Concordamos com Goulart (2002), quando enfatiza que:

Essas técnicas, na maioria das vezes, enclausuram o professor, destroem a iniciativa, não valorizam soluções criativas e ainda criam ansiedades. Por outro lado, além de medir a aprendizagem dos alunos, as técnicas de avaliação objetiva também afetam, algumas vezes, o processo de aprender, uma vez que distorcem a percepção do que é realmente importante, pois representam ameaça para o aprendiz, destroem o autoconceito e encorajam sentimentos de hostilidade, medo, aversão pela escola. (p.68)

Os alunos que estavam iniciando sua vida escolar, no período da alfabetização, já encontravam uma escola pronta, um livro com exercícios para responder e um professor

que deveria comandar o processo ensino-aprendizagem. A leitura e a escrita mantiveram-se desvinculadas da vida do aluno, pois a importância estava na resolução das tarefas propostas, tanto nos livros (cartilhas) como nas técnicas, ou ainda na metodologia do professor que obedecia aos objetivos propostos no início do processo.

A tendência Tecnicista não conseguiu atingir todos seus objetivos, principalmente, o discurso oficial, que pretendia oportunizar a participação efetiva da camada desfavorecida nas escolas. Seus métodos não se adequaram à realidade da maioria da população carente e excluída da instituição escolar, os recursos utilizados e sugeridos como auxiliares da aprendizagem eram caros e não possibilitavam sua expansão para todas as escolas.

O erro, fonte de nossa reflexão, pouco avançou como objeto de estudo na tendência Tecnicista, sendo considerado como uma “pedra no caminho” do desenvolvimento das técnicas ou das máquinas de aprender, ocasionando movimentos de ir e vir, pois como na concepção de ensaio e erro, o aluno deveria ir tentando até chegar à resposta correta pela repetição, sem reflexão e entendimento. Assim, era tratado como algo que deveria ser excluído, pois enquanto o aluno não conseguisse chegar à resposta correta, continuava no processo de tentativas até alcançar a resposta certa; essa muitas vezes, chegava, mas pelas tentativas e não pela compreensão e entendimento. Não podemos nos esquecer das máquinas de ensinar a escrever de Skinner e outras, que tinham, na sua dinâmica, a relação estímulo-resposta e tentativas e erros.

2.4. Construtivismo e um novo olhar para o erro: as contribuições de Jean Piaget e Emilia Ferreiro.

O Brasil assistiu, nos anos 1980, uma mudança de concepção na área do ensino da linguagem escrita – período da alfabetização. De acordo com Leite (2001):

Nas duas últimas décadas, observou-se uma mudança revolucionária na área da alfabetização. Tal mudança foi tão marcante que é possível, para efeito de análise, falarmos em um modelo tradicional de alfabetização em contraste com as concepções atuais, que podem ser representadas, em nosso meio, pelas propostas

apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (MEC, 1997).(grifo do original) (p. 23)

Uma das áreas mais discutidas, no que se refere às mudanças relativas a propostas curriculares e projetos, foram, sem dúvida, as primeiras séries do antigo primeiro grau, hoje, Ensino Fundamental, especificamente a alfabetização. Por concentrarem-se nela, historicamente, altos índices de evasão e repetência, passou a atrair a atenção de diversos estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento, o que levou, conseqüentemente, a propostas de alteração metodológica como forma de solução do problema.

Diversas áreas do conhecimento foram chamadas a auxiliar na resolução do problema da alfabetização – lingüística, sociologia, filosofia, história e psicologia. Muitos estudos, palestras, seminários e pesquisas foram realizados durante toda a década, avaliando os motivos do fracasso da escola pública em alfabetizar as crianças.

Em todo esse movimento de modificação nos conceitos e práticas da alfabetização, identificaram-se propostas baseadas em um reconhecido pesquisador: o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

A teoria de Piaget, embora tenha se fortalecido e se difundido entre os educadores brasileiros nas décadas de 1970/1980, ela é de um período muito anterior, como observaram alguns autores, citado anteriormente. Vasconcelos (1996) aponta uma razão que justifica esta divulgação, especialmente entre os educadores, qual seja, o Movimento Escolanovista, como o responsável pela abertura de espaço para que novas idéias educacionais começassem a circular no Brasil. Assim, segundo o autor:

No Brasil, a inserção do escolanovismo ocorreu principalmente na escola pública, por meio de reformas educacionais realizadas nos Estados, as quais incorporaram os princípios ativos, que foram veiculados por educadores, em publicações e laboratórios de Psicologia e Pedagogia, criados nessa época. Essas publicações e instituições tornaram-se importantes meios de introdução, no contexto brasileiro, de idéias de pesquisadores estrangeiros, adeptos dos métodos ativos, como Piaget (p. 258).

Os laboratórios de Pedagogia e Psicologia, na época, convidavam profissionais estrangeiros simpatizantes dos métodos ativos para proferirem cursos e palestras no Brasil. Podemos citar Claparède e Helena Antipoff²¹, que ministraram cursos nesses laboratórios e foram os primeiros difusores das idéias de Piaget no Brasil.

No estudo realizado por Vasconcelos (1996), há dois grandes momentos na divulgação dessas idéias: primeiramente, uma difusão basicamente livresca, que se caracterizou pela busca que alguns profissionais realizavam na psicologia genética, como forma de melhor instrumentalizarem sua prática. Posteriormente, iniciou-se uma expansão mais institucional, nas universidades, desenvolvendo pesquisas. O nome de Piaget era referência em diferentes estudos e pesquisas realizadas, principalmente, em Pedagogia e Psicologia, a partir de meados da década de 1960.

Podemos destacar um outro momento da proliferação das idéias piagetianas, através da educadora Amélia Domingues de Castro, que apontou a influência dessa teoria na elaboração dos princípios da Lei 5692/71. De acordo com Castro (1974), tal Lei preocupou-se em atacar problemas relativos à fundamentação científica da educação, identificando como primeira grande influência de Piaget a questão da unificação da escola de 1º grau em oito séries, que corresponderia à faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos - e a afirmação na Lei da unidade nessa fase de desenvolvimento, que corresponde, na teoria

piagetiana, ao início das operações concretas²², evoluindo para as operações formais. Enfatiza-se ainda, no texto da Lei, a afirmação de que nas séries iniciais ocorria a predominância do pensamento concreto sobre o abstrato. Como afirma Vasconcelos (1996):

As poucas propostas educacionais, de base piagetiana, formuladas no início dos anos setenta, geralmente foram assimiladas de uma maneira técnica ou não foram assimiladas. O exemplo mais marcante que temos, em âmbito federal, é a Lei 5692, de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo

²¹ Helena Antipoff era assistente de Edouard Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra e veio para Belo Horizonte, em 1929, trabalhar no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criado por Francisco Campos para promover a reforma do ensino no Estado. Em 1930, Claparède esteve em Belo Horizonte para supervisionar os trabalhos do Laboratório e proferir cursos e conferências. (VASCONCELOS, 1996)

²² Como afirma Rodrigues (1998, p. 44) “não se pode fazer uma rígida correspondência dos estágios de desenvolvimento apontados por Piaget a faixas etárias. Em primeiro lugar porque o próprio autor não estabelece essa ligação de forma rígida e, em segundo, pelo fato de que o momento histórico e o contexto político e econômico onde realizou suas pesquisas foram outros.”

graus no país, com sua doutrina baseada na psicologia genética. Raras vezes essa lei foi aplicada fazendo justiça a seus pressupostos psicológicos.(p. 265)

Em todo o país apareceram propostas de orientação construtivista²³, partindo do princípio básico de que é o próprio educando quem iria, em contato com o objeto de conhecimento, construir seu aprendizado. Tal princípio foi defendido por alguns pesquisadores, no entanto, temos uma parcela significativa que contrapõe, como mostrou Silva (2005) em sua tese, chegando a defini-lo como “um conjunto de princípios que levam em conta o desenvolvimento da inteligência desde seus primórdios, a atividade do sujeito e o papel do adulto (no caso da educação, o professor)” (p. 32).

Com o interesse pelo tema da alfabetização e, principalmente, pela nova concepção que vinha se firmando no contexto da educação brasileira naquele momento, proliferou um grande número de debates, seminários, palestras, artigos e livros publicados. Vários professores, atuantes nas primeiras séries do antigo primeiro grau, também foram seduzidos por tais idéias.

O erro ganha espaço privilegiado na referida teoria, pois Piaget fundamenta seus estudos partindo de respostas erradas de crianças em testes de inteligência. Segundo Macedo , o “construtivismo de Piaget encaminha-nos para uma posição em que a culpa, a expiação e o erro, como oposição ao certo, devem ser revistos, ou têm que ser considerados um pouco diferente” (p. 64).

Contudo, Piaget não chegou a conceituar *erro construtivo*, mas deixou em seus escritos uma contribuição para a reflexão e análise do mesmo, mostrando-o não como algo a ser retirado do processo de ensino e de aprendizagem, mas interpretando-o como um caminho para sua compreensão em direção ao acerto, no processo inteligente da construção do conhecimento.

²³ Bregunci (Ano I, p. 15) definiu construtivismo como uma concepção ou uma teoria pedagógica que privilegia a noção de “construção de conhecimento, efetuada mediante interações entre SUJEITO (aquele que conhece) e OBJETO (sua fonte de conhecimento) – buscando superar as concepções que focalizam apenas o empirismo (condições ligadas apenas à percepção ou à estimulação ambiental) ou pré-formação de estruturas (condições ligadas a aspectos inatos ou advindos da maturação)”.

O epistemólogo trabalhou em conjunto com seus colaboradores, que mais tarde passaram a construir suas teorias a partir dos estudos psicogenéticos. Temos nesta parceria autores como: Emilia Ferreiro, Constance Kamii e Ana Teberosky. Entre nós, circularam outros pesquisadores que estudam sua teoria, como: Lino de Macedo, Terezinha Nunes, Lauro de Oliveira Lima, José Antonio Castorina, Yves de La Taille, Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, dentre outros.

Apesar da grande quantidade de pessoas que têm se dedicado a estudar, pesquisar e refletir sobre as idéias piagetianas, cabe destacar o grupo da pesquisadora Emilia Ferreiro, que se dedicou às investigações científicas, a partir das idéias de que a criança reconstrói o código lingüístico, analisando e refletindo sobre a escrita, e desenvolveu estudos sobre as hipóteses de pensamento que ela pode apresentar diante da linguagem escrita. Seus estudos chegaram ao Brasil como uma proposta “revolucionária” ao processo de alfabetização, enfatizando a criança como um sujeito aprendiz e ativo. Com a divulgação de tais pressupostos, começaram a ser elaboradas propostas que visavam à alteração metodológica no desenvolvimento da educação básica, principalmente na alfabetização.

No livro “A Psicogênese da Língua Escrita”, hoje considerado referência na área da alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1989) viabilizaram um olhar diferenciado sobre as produções escritas das crianças, bem como dos erros que eram produzidos por elas. Azenha (1993) argumenta que:

Assim como fizera Piaget com as respostas erradas, tornadas centrais na interpretação dos testes de Burt, também Ferreiro & Teberosky interpretaram os erros cometidos pelas crianças em fases precoces de aquisição. Isso constitui uma forma nova de olhar para a escrita infantil, muito diferente daquela que longa tradição escolar nos ensinou. Os erros sistemáticos, regulares e recorrentes chamam a atenção das pesquisadoras e levam-nas a perguntar se não seriam indícios de uma certa forma de compreender a linguagem escrita. (p.37)

Tais pesquisas sugerem uma nova maneira de desenvolver o processo da alfabetização infantil, ultrapassando a idéia de que para se aprender a ler e a escrever é necessário cumprir com todas as etapas do conhecimento das letras e sílabas, o velho *bê-a-bá*, e propõem ao professor oportunizar para a criança a compreensão do funcionamento do

código escrito e falado partindo de seus próprios conhecimentos. Ferreiro & Teberosky (1987) afirmam:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (p. 22)

Dessas idéias, as autoras iniciaram uma visão diferenciada para muitas hipóteses criadas pelas crianças e consideradas pelos adultos como erro. Podemos citar o exemplo dado sobre a generalização das regras dos verbos irregulares, quando falam, por exemplo, *cabeu*, no lugar de *coube*. De acordo com as autoras, as crianças elaboram a fala baseada em hipóteses lingüísticas. Para os lingüistas, elas generalizam as regras, pois falam *deu*, *comeu*, *bebeu*, então, *cabeu*. Esse exemplo é apenas um dos caminhos que a criança utiliza para construir seu conhecimento; existem vários outros que cada professor alfabetizador é capaz de enumerar.

Não podemos negar a grande contribuição de tais teóricos psicogenéticos para a constituição da nova concepção de alfabetização, priorizando estudos sobre os erros que as crianças cometem na construção de sua escrita. Esses estudos foram permeados por pesquisas e estudos de cunho científicos.

No entanto, encontramos no dia-a-dia, em algumas práticas de alfabetização, equívocos e distorções²⁴, muitas vezes, sem se pautar em um estudo mais aprofundado de tais princípios teóricos, acarretando um trabalho espontaneísta, especialmente, em relação aos erros, deixando-os sem correção, com o argumento de que no construtivismo não se

²⁴ Em Silva (2005), encontramos um estudo sobre os equívocos e distorções do construtivismo no Brasil.

corrige, delegando aos alunos a tarefa de buscarem os acertos sozinhos, retirando do professor uma de suas principais funções – orientador. Constatamos em Klein (1996):

Este encaminhamento pretende opor-se ao ensino tradicional, naquilo que ele tinha de verbalismo, de ênfase na memorização, de passividade do aluno, de ausência de raciocínio, reflexão. Enfim, de centração na figura do professor. Esta oposição, no entanto, longe de superar a dicotomia professor versus aluno, se mantém na forma de centração no outro pólo da relação: o aluno. Perdemos, aqui, a unidade da relação professor/aluno, necessária à realização do processo de ensino/aprendizagem (...). (p125)

As contribuições do construtivismo foram inegáveis para o entendimento do erro escolar e para a reconstrução ou reelaboração da prática docente, no entanto, percebe-se que há, na prática, professores alfabetizadores temerosos de serem denominados de construtivistas que, de acordo com Silva (2005):

O termo **construtivismo** foi utilizado por Piaget para designar sua concepção de gênese dos conhecimentos quando estava desenvolvendo sua teoria epistemológica. Ele fala em construção e reconstrução. A reconstrução seria um novo processo cognitivo, resultado de combinações e reconstruções mais remotas. A construção se refere à aquisição progressiva das estruturas lógico-matemáticas. Estas estruturas se desenvolvem nas interações que o sujeito estabelece com os objetos. Os atos cognitivos apresentam os aspectos construtivos (ou operativo) e reflexivo. (grifo no original). (p. 27)

Notamos que, quanto à utilização do termo construtivismo, os temores de muitos dos professores parecem ganhar sustentação na medida em que esse “título” traz implícita a adoção de um referencial teórico específico. Neste sentido, concordamos com Rodrigues (1998), quando descreve que não se recusa a idéia do aluno construtor do seu conhecimento, no entanto, não se deve articular a premissa de que o mesmo fará esse caminho sozinho e sem o auxílio do professor, visto que para a construção do processo de leitura e escrita, a contribuição do professor é fundamental para oferecer dados que oportunizam a organização e sistematização das informações sobre o sistema de escrita.

Na teoria de Ferreiro, o papel do professor é direcionado para a construção do conhecimento do aluno. Mas, uma interpretação superficial desses conceitos e princípios ocasionou problemas para as práticas dos professores, como a não correção dos erros, com

a justificativa de que com os pressupostos construtivistas não se deveria corrigir mais, pois, agindo assim impedir-se-ia o desencadeamento do pensamento lógico do aluno.

Exemplos como esses foram alvo de críticas de Klein (1996). A autora ressalta que o discurso dos professores alfabetizadores está marcado por expressões construídas a partir do senso comum, desconsiderando a base teórica que fundamenta a prática pedagógica. Discute o conteúdo publicado em uma revista de circulação nacional da área da educação básica – Nova Escola – identificando alguns equívocos na interpretação dos professores. Assim, Klein (1996) dedica parte de sua discussão à concepção do erro construtivo e conclui que:

Se foram, ou são, perniciosas certas formas de correção resultantes de atitudes desagradáveis, grosseiras, colocando o aluno em posição humilhante, é essa atitude na correção que deve ser condenada, e nunca a correção propriamente dita. Se existem formas mecânicas de corrigir, que não propiciam atitudes de reflexão para o aluno, são essas formas que devem ser superadas, em vez de se abandonar a correção. (p. 131)

Concordamos com a autora no sentido de que os pressupostos construtivistas para a correção do erro não negam a função da correção e muito menos sugerem abandoná-la. Quanto a correção ou não da escrita do aluno, Silva (2005) esclarece- nos que Piaget não apresentou nenhum cuidado em relação ao erro escolar e que alguns autores construtivistas orientam os professores para que dêem atenção às respostas imprecisas, tidas como erradas, pois podem significar o ponto de reflexão do pensamento sobre os conteúdos.

Como já destacamos, foram muitos os equívocos e distorções, como mostrou Silva (2005), a partir da teoria construtivista, por desconhecimento ou por interpretações inadequadas dos seus pressupostos. O que aconteceu em várias secretarias de educação e escolas do nosso país foi uma sedução por parte de grupos responsáveis. Compraram-se pacotes fechados com propostas construtivistas, com poucas horas de capacitação, e deixaram os professores sozinhos em suas salas de aula, sem assessoria para o seu trabalho.

Na prática, nem os professores e nem os alunos compreenderam a nova concepção inserida na escola, ocasionando uma insatisfação e, atualmente, uma crescente recusa às metodologias construtivistas.

Os estudos e pesquisas que realizamos, desde 1992, sobre a questão do erro já detectaram tais situações e desde essa época priorizamos no desenvolvimento dos nossos trabalhos, entendendo que erros e acertos são inevitáveis no processo ensino-aprendizagem. Mas, a atitude de correção, a função da mediação e a ação do professor diante do erro foram sempre destacadas. No campo teórico, encontramos alguns pesquisadores respeitados ou que ganharam espaço no cenário educacional pela seriedade de suas pesquisas: Macedo (1993), Hoffmann (1993), Romano (1994), Esteban (1992 e 2002), Cagliari (1989), Luckesi (1992), Pinto (1998), entre outros.

As práticas dos professores diante dos erros dos alunos constituíram motivos de preocupações para esse grupo de pesquisadores, principalmente naquilo que se relacionava à avaliação do aluno, pois o erro era considerado pela escola tradicional sinônimo de não aprendizagem, ficando o aluno muitas vezes “atrasado” na sua vida escolar. Não saber escrever certo ou não resolver problemas de acordo com o modelo e resultado esperado era visto como uma dificuldade na aprendizagem por parte do aluno.

No entanto, o desafio proposto pelos teóricos citados foi o de suscitar a idéia de que a “língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 1989, p. 35).

Foi com esse pensamento que iniciamos os estudos sobre a questão do erro, não entendendo-o não como algo que deva ser punido ou ignorado, mas como uma escrita construída pela criança, que a considera correta de acordo com suas concepções, mas que está fora das normas convencionais da escrita alfabética, e que essa criança necessita da ajuda de uma pessoa que já domina a escrita ortográfica na constituição do conhecimento.

Acreditamos que essa concepção pode se constituir no dia-a-dia da escola através das concepções construtivistas. No entanto, no final do século XX, outras concepções de

escrita foram aparecendo e outros referenciais ganharam espaço no contexto educacional: uma delas é a proposta de Smolka (1989) cujos pressupostos baseiam-se na psicologia e na lingüística. Segundo Mortatti (2000):

(...) Smolka (1989) apresenta um discurso “mais novo” e, em certos aspectos, destoante da teoria construtivista. Fundamentando-se na relação entre pensamento e linguagem de acordo com as teorias de L. Vygotsky, M Bakthin e M. Pêcheux, e propondo um “confronto” pedagógico-epistemológico com os resultados das pesquisas de Ferreiro, Smolka aborda a alfabetização como processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de como para por quê e para quê ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças (p.275).

Assim, o termo construtivismo recebe novos conceitos como o sócio-construtivismo e construtivismo-interacionista. Essas denominações pouco auxiliam o professor visto que na prática, seus alunos não conseguem ler e escrever como antes. Suas práticas acabam por desarticular o discurso promissor de um novo caminho para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita, fazendo-o retornar ao modo antigo de ensinar.

O construtivismo chega no final do século XX com sérios problemas de interpretação, e uma assetiva se fez presente: Jean Piaget não construiu sua teoria para ser utilizada na prática escolar e, em alguns momentos, seus princípios não se adequam à sala de aula. Silva afirma que “o próprio Piaget não se colocava como educador” (2005, p. 24).

A concepção estudada por Smolka, e alguns pesquisadores da área foi se firmando no campo da educação; Vigotski e seus colaboradores, cujos princípios teóricos diferem dos de Piaget, passaram a ser mais estudados. No próximo capítulo, discutiremos alguns conceitos dessa abordagem, que subsidiaram a presente pesquisa.

CAPÍTULO III

Teoria histórico-cultural e a constituição do conhecimento escolar: compreendendo alguns conceitos

...é preciso amor pra poder
pulsar,
é preciso paz pra poder
sorrir,
é preciso a chuva para
florir...

**Almir Sater e Renato
Teixeira**

Este capítulo discute a concepção teórica, pertinente ao nosso objeto de estudo, a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, enfatizando a importância da mediação pedagógica na superação/compreensão do erro que a criança comete na apropriação do conhecimento escolar.

A teoria histórico-cultural, seus fundamentos e perspectivas pedagógicas serão apresentado no início do capítulo, enfatizando sua importância para o cotidiano escolar e sua aplicabilidade na presente pesquisa. Abordaremos, a seguir, os principais conceitos estudados por Lev S. Vigotski²⁵ (1896-1934) e seus colaboradores - mediação, zona de

²⁵ De acordo com Duarte (2000, p. 2/3), a grafia do nome de Vigotski passa por variações de escrita, *em decorrência do idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso[...]*. Em obras da e sobre a psicologia soviética, publicadas pela então editora estatal soviética, a Editora Progresso, de Moscou, traduzidas diretamente do russo para o espanhol, como, por

desenvolvimento proximal e formação de conceitos - pressupostos teóricos que embasam nosso objeto de estudo.

3.1. A teoria histórico-cultural: fundamentos e perspectivas pedagógicas.

A teoria histórico-cultural surge em meio a uma revolução de fundamentos epistemológicos e uma crise na ciência psicológica, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, no início do século XX. Um dos principais nomes dessa teoria foi Vigotski, que morreu prematuramente, mas produziu uma grande e importante obra teórica. Neste cenário, Cole & Scribner (1998) mostram-nos que:

[...]Vygotsky trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. A teoria psicológica não poderia ser elaborada independentemente das demandas práticas exigidas pelo governo, e o amplo espectro da obra de Vygotsky mostra, claramente, a sua preocupação em produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica. [...] Dessa forma, estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança. (p.12/13)

A preocupação de Vigotski era produzir um trabalho que relacionasse a medicina à educação, com o objetivo de compreender os processos mentais humanos, implantando programas de ajuda a indivíduos portadores de alguma deficiência, construindo um novo paradigma para o conceito de sujeito e, ao mesmo tempo, descrevendo seu desenvolvimento como um processo social, cultural e histórico.

Conta-se, na história, que o autor ficou conhecido pela apresentação, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em 06 de janeiro de 1924, do trabalho intitulado

exemplo Davidov & ShuareE (1987), é adotada a grafia de Vigotski. A mesma grafia tem sido adotada em publicações recentes, no Brasil, de partes da obra desse autor (Vigotski, 1996^a, 1998 e 1999). No presente texto, usaremos a última grafia do nome do autor, mas nas citações e referências manteremos a original das obras usadas.

“O método de investigação reflexológica e psicológica”. Esse estudo causou espanto e admiração em vários participantes do Congresso, o que o levou a ser convidado para fazer

parte do Instituto de Psicologia de Moscou. No entanto, Blanck (2003) escreve que seria quase impossível, porque:

Até seu aparecimento no congresso, que mais pode ser dito? Em primeiro lugar, que Vigotski não era nenhum desconhecido. Muitos conspícuos intelectuais e cientistas moscovitas o conheciam desde seus anos de universidade. É muito provável que vários deles o tenham convidado para apresentar uma palestra no congresso de Petrogrado, pois surge aqui uma pergunta que ninguém respondeu: como é que um professor de ensino fundamental de uma remota cidade chega ao II Congresso Nacional de Psiconeurologia, o evento acadêmico mais importante da disciplina? Essa é uma resposta que não temos, porque a lenda nunca explicou nada a respeito. (p. 18)

O autor citado continua no prefácio da obra “Psicologia Pedagógica – edição comentada” de 2003 uma discussão sobre três lendas a respeito da vida e obra de Vigotski; até onde temos conhecimento, existem muitas especulações sobre o assunto, e não é nossa intenção fazer qualquer comentário sobre ou discutí-las. Nossa finalidade é subsidiar nossa pesquisa a partir de seus estudos com os temas já mencionadas.

Após, então, sua palestra no referido Congresso, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Estudos das Deficiências, ocupando vários cargos importantes nessas instituições. Em um período de dez anos²⁶ (1924 a 1934), Vigotski produziu sua obra em parceria com alguns intelectuais, demonstrando uma capacidade acentuada de trabalho.

Os estudos de Vigotski, responsáveis pelos conceitos aqui tratados, embasaram a presente pesquisa. Verificamos que as maiores preocupações de Vigotski, referiam-se aos problemas educacionais de seu país, área que passava por um desajuste no que se referia,

²⁶ Blanck (2003, p. 18) questionou o período de apenas dez anos de produção de Vigotski, colocando a seguinte afirmação: “Durante anos trabalho arduamente com os textos clássicos de psicologia. Vigotski já sabia tudo o que o leitor encontrará neste livro dois anos antes do congresso de Petrogrado. Se isso for levado em consideração, é evidente que sua carreira de psicólogo não durou 10 anos, mas cerca de 15 anos.”

especialmente, ao analfabetismo e a um grande número de crianças com deficiências mentais e/ou físicas.

O autor, desde muito jovem, tinha um interesse por leituras diversas, por meio das quais entrou em contato com os princípios teóricos de Friedrich Engels (1820 - 1895) e Karl Marx (1818 - 1883), identificando princípios científicos de grande importância para os encaminhamentos de seus estudos. Buscou construir uma psicologia marxista, coerente com os pressupostos da revolução. Queria construir uma teoria diferenciada das existentes na área da Psicologia, afastando-se do positivismo e criando uma psicologia contextualizada.

Seus pressupostos filosóficos e epistemológicos fundamentam-se na concepção dialético-materialista de Marx e Engels, postulando como ponto de saída e de chegada, no pensamento analítico, a prática dos homens historicamente situados. Vigotski construiu uma Psicologia baseada nos princípios marxistas e foi considerado por Luria o maior teórico marxista entre os psicólogos soviéticos.

Palangana (1994) enfatiza que Vigotski, baseado nas teses do materialismo histórico, concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam decorrer das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, na atividade prática. Duas dimensões do pensamento marxistas foram relevantes para o autor na construção de sua teoria: o aspecto cultural e o histórico.

Vários aspectos aproximam a teoria de Vigotski do materialismo dialético. Não vamos detalhá-los, pois não é nosso propósito; interessa-nos mostrar a influência marxista na sua teoria, para compreendermos melhor o embasamento histórico-cultural que daremos à pesquisa.

No entanto, não podemos deixar de ver e compreender Vigotski sem pensar em Marx, a partir dos conceitos de alienação, trabalho, produção, instrumentos ou signos, e tendo uma visão histórico-cultural da escola, sem desvinculá-la do contexto social em que está inserida.

Sua teoria baseia-se na construção de uma psicologia marxista, com predomínio dos estudos sobre as características psicológicas superiores do ser humano, que distinguem o homem dos outros animais que não possuem a capacidade mental de raciocínio, ou, como ele próprio usou, as *funções psicológicas superiores*, como a memória mediada, o raciocínio, a linguagem, a capacidade de armazenamento, planejamento, imaginação e outras.

Segundo Luria (1979), as “diferenças da atividade consciente do homem sintetizam-se em três traços fundamentais, opostos àqueles pelos quais acabamos de caracterizar o comportamento dos animais.” (p. 71)

Esses traços indicam, primeiro, que a atividade consciente do homem não está necessariamente vinculada aos aspectos biológicos. A maior parte dos nossos atos não se fundamentam em quaisquer propensões ou necessidades biológicas. Normalmente, as atividades humanas resultam de suas complexas necessidades, “freqüentemente chamadas de superiores ou intelectuais” (Id. Ibid.).

O segundo supõe que a atividade consciente do homem, diferentemente do comportamento do animal, supera as impressões evidentes e imediatas no contexto em que vive, advindas de suas experiências. Já no terceiro traço, a atividade humana consciente diferencia-se do comportamento do animal, uma vez que os conhecimentos e habilidades humanas são conseqüentes de processos de internalização de experiências dos homens em seus contextos histórico-sociais.

Essas três características fundamentam e caracterizam a constituição da ação consciente, a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito com seu meio histórico-cultural, surgindo daí os pilares da abordagem teórica deste estudo.

De acordo com Oliveira (1993, p. 23), na obra de Vigotski destacam-se três idéias centrais:

- como produto da atividade cerebral, as funções psicológicas possuem uma base biológica, sendo que funcionamento cerebral caracteriza-se pela plasticidade;

- os indivíduos desenvolvem-se em um processo histórico a partir das relações sociais entre indivíduo e o mundo, através da inserção na cultura;
- a relação sujeito/mundo é um processo mediado por sistemas simbólicos.

Assim, a abordagem histórico-cultural concebe a constituição do homem a partir de duas dimensões: biológica – processos naturais - e a cultural, através das inter-relações sócio-culturais, criando e manuseando instrumentos, como o processo mediatizado pela linguagem.

O entendimento de Vigotski sobre o desenvolvimento humano permite-nos tratar com os principais conceitos estudados por ele e seu grupo. No trabalho pedagógico, possibilita uma concepção que nos leva a assumir a constituição do conhecimento a partir das inter-relações que se estabelecem no seu dia-a-dia da sala de aula, através da mediação do professor e demais alunos. Vamos, a seguir, apresentar os principais conceitos para compreender as bases teóricas dos nossos instrumentos da ação pedagógica.

3.2. A mediação como ação pedagógica: as inter-relações na sala de aula.

Estudar o movimento das relações que ocorrem em sala de aula remete-nos a compreender um dos conceitos centrais da obra de Vigotski: *a mediação*. Para o autor, nossa relação com o mundo acontece a partir das relações que estabelecemos com os sistemas simbólicos que nos rodeiam. Essa é a terceira característica básica do seu pensamento, como esclarece Oliveira (1993) “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.” (p. 24)

Este princípio está intimamente ligado aos postulados marxistas de sua teoria: conforme Pino (1991, p. 35), tanto nos Manuscritos de 1844 e como em “O Capital”, a questão da mediação está relacionada com a teoria marxista da produção.

Marx acreditava que o homem se desenvolvia a partir das suas relações na atividade do trabalho. Vigotski, por sua vez, afirmava que as origens das funções psíquicas humanas estão nas relações sociais que cada ser humano realiza com o outro e internaliza em suas concepções individuais, criadas a partir das atividades vivenciadas na inserção cultural.

Assim, a concepção histórico-cultural define o sujeito como ser sócio-histórico-cultural. Sócio porque vive em sociedade, relaciona-se com o outro, auxiliando e sendo auxiliado, a partir das mediações vivenciadas. De acordo com Pino (2000), “o termo “social” é um dos termos mais freqüentemente usados por Vigotski nos seus trabalhos. Ele aparece em diferentes momentos, lugares e contextos. (p. 52) ” No entanto, o próprio autor adverte-nos que tal termo deve ser “situado no contexto teórico em que é utilizado” (p. 47).

Histórico, porque o sujeito vive em um momento histórico; ao nascer, já possui uma história acumulada de gerações passadas e consegue, no decorrer da vida, viver seu presente, olhar o passado e planejar o futuro.

O ser histórico desenvolve-se no encontro com a história da humanidade, onde a sua própria história vai se construindo, a partir das relações sócio-culturais estabelecidas. Pino (2000) (p. 48) ajuda-nos a entender o sentido da palavra história no conjunto da obra de Vigotski:

A questão da história (destaque no original) é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje, sete décadas após a redação do “Manuscrito”. Podemos portanto afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural e é uma questão-chave no debate entre natureza e cultura. (destaque no original). (p. 48)

História, neste contexto, é o conceito que sustenta todo percurso teórico científico de Vigotski, dando abertura para entendermos os termos social e cultural no decorrer de seu pensamento. No entanto, social é um termo bastante difícil de ser explicado; a própria Psicologia Social tem dificuldade em conceituar o que é e o que não é social no

comportamento humano, diferenciando o que é resultado do individual e o que é interferência do meio social (PINO, 2002).

Para compreendermos a dimensão social na definição do indivíduo, temos que relacioná-lo com a dimensão cultural, um conceito chave para Vigotski. Segundo Pino (2000):

Num sentido mais amplo, diz Vigotski, “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social.. (p. 53)

Cultural é um termo que precisa ser compreendido na própria matriz teórica de Vigotski, porque fazemos parte de uma cultura, somos reflexos de nossa educação, costumes e formação e, de acordo com as bases marxistas, o homem modifica a natureza, com a sua inteligência, e ao mesmo tempo modifica-se no decorrer dessas transformações.

Referendamos Pino (2000) ao resgatar a definição de cultura na concepção de Vigotski: “a cultura é a totalidade das produções humanas - técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais. Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem” (p. 54).

Definir o sujeito através dessas relações entre o sócio, o histórico e o cultural foi um dos diferenciais da teoria de Vigotski, permitindo conceber esse sujeito em constante desenvolvimento.

Recorremos a Góes (1991) para entender como é definido o conceito de sujeito, segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, no que se refere às dimensões social e individual:

Ao assumir que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações, Vygotsky aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A relação entre os planos social e individual é por ele tratada em termos de vinculação genética e não de oposição, visto que a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos. A escolha da ênfase no espaço da intersubjetividade, ou do plano de interações, permite a Vygotsky evitar o

reducionismo tanto individualista quanto sociológico no estudo do sujeito psicológico (como aponta Wertsch, 1985). O psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social e individual. (p. 17)

Confirmamos a implicação da dimensão social na constituição do sujeito individual, destacando a diferenciação do homem em relação aos outros animais, pois o mesmo tem necessidade de viver em sociedade para que seu desenvolvimento possa alcançar padrões culturais que são oferecidos a partir das relações que estabelecem com o outro no ambiente social, completando a tríade sócio-histórico-cultural. A relação entre social e individual processa-se no aspecto psicológico e só é percebida nas interações estabelecidas entre os indivíduos que fazem usos de suas funções psicológicas superiores.

Vigotski (1998a, p. 53) aponta uma diferenciação entre as funções psicológicas elementares e as superiores, apresentando, como característica principal das primeiras, o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. Já nas segundas, a característica fundamental é a estimulação autogerada, ou seja, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a razão instantânea do comportamento.

Podemos verificar que as funções psicológicas elementares não necessitam de nenhum auxiliar para completar a ação. Nos seres humanos essas funções aparecem desde o nascimento, como as ações reflexas de sucção, as reações automatizadas de erguer a perna quando da preensão de seu joelho ou aqueles processos de associação simples entre acontecimentos, como retirar a mão da tomada em função do choque elétrico. Essas ações são consideradas diretas, podendo ser representadas pela fórmula estímulo-resposta (S – R)²⁷.

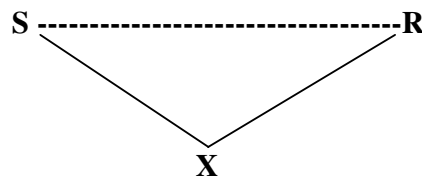
As funções psicológicas superiores, no entanto, permitem ao homem estabelecer uma conexão não mais direta, mas mediada por um novo componente, denominado por Vigotski (1998a) de elo intermediário:

Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova

²⁷ Essa fórmula foi criada por uma escola psicológica representada por Pavlov e Skinner, denominada behaviorismo.

relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). (p.53)

A concepção de Vigotski explicita a necessidade da criação de um novo elemento, deixando de trabalhar em uma relação direta (S – R), para compreendê-la a partir da introdução de um elo intermediário (X), realizando uma relação triangular, como podemos observar:



O esquema²⁸ acima apresenta uma nova relação entre estímulo e resposta (S – R), em que é necessário haver uma intervenção. Essa relação deixa de ser direta e passa a contar com um novo elemento mediador, que tanto pode ser uma pessoa, objetos ou outros elementos culturais.

Vigotski (1998a) explicou o conceito de mediação:

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento* (grifo no original). (p. 54)

A mediação nesse contexto ganha espaço no desenvolvimento do sujeito que, desde o nascimento, inicia uma apropriação do mundo que o cerca, caracterizando-o como sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, tal apropriação dar-se-á com base em funções psicológicas superiores, mediadas por ferramentas auxiliares à atividade humana.

²⁸ Exemplo retirado de Vigotski (1998a, p. 53).

Na teoria de Vigotski, os *instrumentos* e os *signos* são considerados como elementos mediadores no processo da aprendizagem. Nas relações homem-mundo, os instrumentos exercem papel transformador da natureza e do próprio homem.

Vigotski (1998a) esclarece-nos sobre a função do instrumento como um “condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (p. 72)” Assim, tem papel auxiliar externo para o desenvolvimento cognitivo, permitindo ao homem utilizar-se desse artefato para ativar sua memória e orientar-se.

É preciso compreender que o instrumento se materializa naquilo que é real, concreto, que modifica uma situação, cria um acontecimento ou realiza tarefas específicas. Um exemplo atual é o computador, hoje, um dos instrumentos mais utilizados por um grupo de homens na nossa sociedade. O que vemos e utilizamos – a máquina – é o instrumento auxiliar para muitas das tarefas diárias.

Na escrita de uma tese, o computador é o instrumento que auxilia o homem na construção de seu trabalho, ele é o mediador entre o pensamento e a concretização da idéia. São os instrumentos que nos ajudam na transformação da natureza, na construção de nossas idéias, na determinação da nossa consciência. Como já afirmava Marx e Engels (1984):

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real (...). Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (p. 22-23)

Isto implica que, para agir ativamente em seu meio social, o homem faz uso de alguns instrumentos e organiza seu pensamento em função de suas experiências; para isso, lança mão de um outro tipo de instrumento, agora o psicológico, denominado por Vigotski de signos. Os signos são definidos pelo autor como, “[...] um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.” (1998a, p. 73)

A mediação realizada pelos signos conduz a um grau superior das funções psicológicas já que podemos resgatar experiências sem o contato direto, desde que já tenham feito parte de nossa história de vida. Os signos são, portanto, as representações internas e externas daquilo que vivenciamos, são possuidores de um sentido e significado. De acordo com Oliveira (1993):

Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (p. 30):

Os signos fazem parte dos processos de vida dos indivíduos. Desde o nascimento apreendemos informações do meio, ora manuseando instrumentos concretos, ora por meio da linguagem. Há uma infinidade de situações e maneiras pelas quais os signos medeiam nossas relações com o mundo, desde os tempos primitivos, quando o homem desenhava nas pedras para marcar sua caça ou pesca, e como nos dias atuais, ao fazermos uso de uma agenda para anotar nossos compromissos. Essas ações são marcadas por processos de mediação que aparecem na utilização de artifícios como meios para auxiliar nossa memória.

Caracterizamos assim um outro conceito básico: a *internalização*. Segundo Vigotski (1998a) “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (p. 74), Internalização é o movimento que ocorre a partir do uso de sinais externos que apreendemos do mundo e modificam-se em processos internos. São incorporados em nossas ações cotidianas, uma vez que vamos processando novas informações e transformando-as em função de nossas necessidades imediatas.

Cada ser humano, único e individual, apresenta-se diferentemente em seu espaço social; por isso, ao realizar o processo de internalização, ele não realiza uma cópia fria e neutra da realidade e, sim, cria novas relações, novos conceitos ou situações que emergem no plano social.

Vigotski (1998a) identifica na internalização uma série de transformações, tais como:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.[...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.[...]. (p. 75)

A internalização é caracterizada no presente estudo como um dos pontos fundamentais, pois verificamos que as relações estabelecidas entre professor/aluno/aluno, ocorridas no dia-a-dia da sala de aula, oferecem subsídios para nossas análises. Constatamos que, nos momentos das inter-relações, ou seja, nos momentos de trocas, acontecem processos de internalização, que modificam as ações externas dos sujeitos envolvidos, transformando-as de inter para intrapessoal, no momento da superação/compreensão do erro.

O ser humano, em seu processo de desenvolvimento, torna-se capaz de, simbolicamente, representar o mundo sem utilizar-se dos instrumentos externos; para isso, ocupa-se, como vimos anteriormente, dos instrumentos psicológicos. Como afirma Oliveira (1993)

Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. (p. 35)

Para que esse processo aconteça, devemos interagir com o outro, em uma relação de trocas. Desde o nosso nascimento, estamos em contato direto com o mundo e com as pessoas que estão próximas nesse mesmo espaço. Concordamos com Oliveira (1993, p. 38), quando afirma que é na interação social, direta com outras pessoas, ou em contato com elementos do ambiente cultural organizado, que o desenvolvimento psicológico do sujeito se estrutura.

Cotidianamente, os processos de mediação vão se transformando na medida que nos desenvolvemos. Eles variam em cada contexto e definem-se em situações específicas. Ao entrarmos em contato com o contexto escolar, a mediação assume características diferentes, passando a ter um caráter intencional e sistematizado, denominada mediação pedagógica. A mediação pedagógica assume, portanto, papel de destaque nos processos de aquisição de conhecimento vividos pelos alunos.

Rocha (2000, p. 43) aborda, em seu estudo, pontos fundamentais da teoria histórico-cultural sobre a mediação pedagógica e a importância da instituição educativa. Segundo a autora, Vygotsky (1989) ressalta o papel da atividade instrumental e suas possibilidades específicas para tracionar o desenvolvimento humano.

O conceito de mediação pedagógica explicita-se no contexto educacional, na relação que se estabelece entre o professor e seus alunos; é em seu decorrer que a aprendizagem sistemática acontece. À escola cabe, conseqüentemente, propiciar, diante de processos mediatizados, a constituição do conhecimento científico, que historicamente é acumulado, transmitido e transformado de geração a geração.

Esses pressupostos não devem ser entendidos como uma volta à escola tradicional, onde a figura do professor é valorizada como a mais importante e aquela que detém o saber, mas como alguém que não deve faltar na instituição, pois como salienta Vigotskii (1988):

a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (p. 108)

O papel do professor é de mediador da aprendizagem, pesquisador dentro e fora da sala de aula, buscando respostas às indagações de seus alunos de uma maneira a estimulá-los na constituição do conhecimento. Como afirma Vigotskii (1988)

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias

operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (p. 109)

O professor, conforme aponta Vigotski, deve estar atento à história do seu aluno, observando seu desenvolvimento para organizar seus conceitos científicos. A escola não deve ignorar o mundo social dos alunos, pois são suas experiências fora dos muros escolares que deverão sustentar o processo de ensino e de aprendizagem – conceitos espontâneos ou cotidianos. Recorremos ao próprio Vigotski (2001), para esclarecer tal situação:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador social e vital. (p. 456)

À escola cabe a tarefa de propiciar aos seus alunos situações de experiências que os levem a estabelecer vínculos com a realidade social, apropriando-se dos instrumentos necessários à internalização dos sistemas simbólicos significativos às suas aprendizagens. Nesse sentido, a mediação pedagógica deve ser realizada no decorrer dos processos pedagógicos, estimulando o movimento do pensamento real, concreto, para planos cada vez mais diversificados e abstratos.

Não basta, apenas, inserir a criança em uma instituição escolar para que adquira novos conhecimentos, é preciso que se criem contextos de aprendizagens em que ela possa entrar em contato com tais conhecimentos. A criança precisa estabelecer relações no cotidiano da sala de aula que a levem a realizar descobertas, superar suas dificuldades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas.

Vigotski traz em seus estudos um conceito que pode ser utilizado para compreendermos como se realiza a aprendizagem na sala de aula e em quais circunstâncias os processos de mediação do professor ou de um sujeito mais experiente assumem papel de destaque na prática pedagógica: trata-se do conceito de *Zona de Desenvolvimento*

Proximal. A seguir, evidenciamos as bases teóricas desse conceito, que servirão para a elucidação e discussão dos dados de nossa pesquisa.

3.3. A Zona de Desenvolvimento Proximal: criando relações.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito que se destacou nas pesquisas vigotskianas, transformando-se em um eixo articulador importante da teoria, nas contribuições de cunho educacional, e para a compreensão adequada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A preocupação de Vigotski com o processo da aprendizagem, do desenvolvimento e do ensino, apesar de aparecer mais tarde em sua obra, mostrou-se um imperativo para os estudos pedagógicos da época, vindo contradizer algumas teorias já existentes. As discussões aconteceram, de acordo como Van Der Veer e Valsiner (1996), quando:

Dando aulas para alunos no Instituto Pedagógico Herzen, em Lenigrado, ele levantou pela primeira vez a questão da relação entre instrução escolar e desenvolvimento cognitivo, na primavera de 1933. A última vez que ele tratou do assunto foi no capítulo seis de Pensamento e Linguagem, que provavelmente foi escrito no começo do verão de 1934. Nesses meses, ele fez algumas palestras sobre o assunto, aplicando-o a vários problemas práticos e diferentes temas teóricos. (p.355)

Segundo Vigotski (1998a), essa relação ainda era o problema mais nebuloso para o emprego de teorias de desenvolvimento das crianças em idade escolar. De acordo com o autor, na época, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem podia ser explicada através de três concepções teóricas diferentes:

- A primeira ressalta que os processos de desenvolvimento não dependem da aprendizagem. A teoria que se destaca é a de **Jean Piaget**. Esse autor afirma que o desenvolvimento acontece independente da aprendizagem. O sujeito deve estar maduro,

pronto para aprender. O desenvolvimento precede a aprendizagem. “O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.” (VIGOTSKI, 1998a, p. 103/104)

- A segunda mostra que o desenvolvimento e a aprendizagem cruzam-se, um depende do outro, como nas teorias do condicionamento. Aprendizagem e desenvolvimento estão no mesmo nível. VIGOTSKI (1998a, p. 105) afirma que o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é a leitura, a escrita ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparável do processo de desenvolvimento. Essa concepção foi defendida por James, que relegou o processo de aprendizagem à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento. (Id. Ibid.)
- A terceira vem superar as outras duas, tentando combinar as idéias colocadas em destaque e ampliá-las. Nesta abordagem há três aspectos novos: concilia os dois pontos de vista anteriormente considerados contraditórios, considerando a questão da interdependência e, o mais importante, consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. De acordo com Vigotski (1998a)

[...] Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (p. 106):

Neste contexto, Vigotski contesta tais pressupostos e, também, recusa os princípios das outras abordagens, propondo sua concepção sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento²⁹. Esta relação é um ponto importante na sua teoria, principalmente,

²⁹ De acordo com Moura (1998, p. 233), “Todas as vezes em que Vygotsky fala de aprendizagem, inclui, também, o ensino. Ou seja, para ele são duas categorias intrinsecamente relacionadas, considerando que o aprendizado não acontece no indivíduo isoladamente, fruto das suas idéias e da sua construção pessoal, só existe aprendizagem na interações entre as pessoas, nas relações sócio-histórico-culturais que estabelecem. Segundo Oliveira (1995a:56) o termo que Vygotsky

porque trabalhou na área da psicologia relacionada com a educação, como acabamos de constatar pelas referências teóricas que o autor destacou nos estudos de desenvolvimento e aprendizagem.

Em seus estudos, afirma que o desenvolvimento apresenta uma gênese social, isto é, se dá de fora para dentro, destacando a influência da cultura nesse processo. Por isso, podemos observar que a aprendizagem torna-se fundamental no caminho do desenvolvimento. Na concepção de Vigotski, diferentemente das que citamos acima, a aprendizagem é que fomenta o desenvolvimento, ou seja, é a partir da aprendizagem que se estabelece por qual caminho o desenvolvimento pode acontecer.

Ao apresentar uma explicação sobre a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotskii (1988) descreve que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (p. 115)

O autor sustenta a idéia de que a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de ela ir para a escola, na interação com o outro, no processo sócio-histórico-cultural, desde seu nascimento. Neste contexto, afirma que para elaborar as dimensões do aprendizado escolar utiliza-se de um conceito capaz de explicar como ocorre esse processo, denominado: *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI, 1998a, p. 110).

Isso posto, o autor explica como se processam as atividades e como se dão as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, estabelecendo dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial³⁰.

utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é **obuchen** que significa algo como 'processo ensino-aprendizagem'."

³⁰ Os termos variam nas obras: em Vigotski (1998), os termos são real e potencial. Em Vigotskii (1988), os termos são níveis efetivos e área de desenvolvimento potencial. Em Vigotski (2001), nível de desenvolvimento atual e o nível do possível desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento real é a capacidade que o indivíduo possui para realizar suas tarefas, no cotidiano da sua vida, autonomamente. Segundo o autor, muitos teóricos passaram anos estudando o desenvolvimento mental da criança, a partir dos dados coletados nos testes psicológicos sobre aquilo que a criança conseguia realizar sozinha. Segundo Vigotski (1998a)

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (p. 111)

O nível de desenvolvimento real vem a ser a capacidade que a criança apresenta para solucionar atividades ou funções; são as vitórias e as conquistas que consegue em um determinado período do seu desenvolvimento, sem o auxílio de outra pessoa. O próprio nome que recebeu é bem característico: desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue fazer na realidade, naquele momento, indicando que os processos mentais estão em harmonia e que os ciclos de desenvolvimento já se completaram.

O outro nível é chamado de desenvolvimento proximal ou potencial, ou seja, são aquelas ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. Este processo pode acontecer em situações em que existam diálogo, colaboração, trocas de experiências, interação, imitação, que, para Vigotski, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Assim, com o auxílio de uma outra pessoa mais experiente, a criança é capaz de realizar uma ação, antes não dominada, mesmo se a ação for permeada pelo uso da imitação, passando a realizar determinadas ações de acordo com um modelo. No entanto, a criança possui, na perspectiva de Vigotski, um potencial que possibilitará no futuro internalizar o processo realizado e resolver sozinha aquela ação que foi imitada ou auxiliada por um outro. Para Vigotski (1998a):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (p. 113)

Compreendemos que a idéia de se estabelecer a aprendizagem de acordo com os níveis de desenvolvimento da criança não se justifica mais, visto que a necessidade é descobrir como se estabelece a relação entre o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem atual que a criança demonstra. Entendemos a determinação feita por Vigotski sobre a necessidade de identificar os dois níveis de desenvolvimento que caracterizam a zona de desenvolvimento proximal. Vigotski (1998a) define este conceito como sendo:

[...] a distância entre o nível do 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. (p. 112)

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desperta nos educadores e pessoas interessadas uma grande expectativa ao se trabalhar no contexto da sala de aula porque em contato direto com as crianças podemos observar o movimento que as funções mentais estão realizando e identificar como vamos auxiliar para que a aprendizagem seja internalizada, completando o processo do interpessoal para o intrapessoal.

No entanto, no cenário educacional, hoje, há uma discordância sobre a relevância da ZDP no contexto da sala de aula. Podemos confirmar com Góes (2001) que:

No cenário de hoje, o reconhecimento da relevância teórica da ZDP não é consensual, havendo opiniões de que esse conceito foi formulado apenas para debates específicos sobre questões educacionais. Por exemplo, numa análise das várias formulações que Vygotsky apresentou da ZDP, Valsiner e Van Der Veer (1991) sugerem que esse termo foi usado pelo teórico como um conceito meramente descritivo para propósitos retóricos em suas polêmicas com educadores (os “paedologistas” da época). Já outros autores atribuem ao conceito um lugar muito mais significativo, a despeito das circunstâncias de sua proposição e das supostas intenções de seu propositor. (p. 82)

Nosso trabalho busca uma relação com o segundo grupo, pois sabemos que muito se tem divulgado sobre uma visão espontânea, sem um profundo entendimento do assunto. Concordamos que não se trata de um conceito simples e de fácil relação com o contexto escolar. Mas acreditamos que, a partir dele, temos base teórica para uma mudança significativa na prática pedagógica do professor(a), fazendo do aprendizado de seus alunos um constante ir e vir de informações e formação de saberes necessários para a constituição do conhecimento. Shuare (1990) descreve que:

La zona de desarrollo próximo que determina la esfera de los pasajes del niño de lo que puede hacer solo a lo que es capaz de realizar en colaboración con otro, es el momento decisivo en las interrelaciones del desarrollo y la enseñanza, por cuanto lo fundamental en ésta es lo nuevo que el pequeño aprende. Lo central, en la psicología de la enseñanza, es estudiar la posibilidad de que le niño se eleve, mediante la colaboración, la actividad conjunta, a un nivel intelectual superior, que pase de lo que sabe hacer a aquello que aún no puede hacer solo. (p. 76)

É na ZDP que o professor ou um colega mais competente pode agir para auxiliar a criança na aprendizagem de algo novo. A mediação pedagógica faz-se presente, trabalhando com um ensino prospectivo e elevando o nível de desenvolvimento do sujeito.

Pode-se afirmar que, segundo a referida teoria, um dos principais objetivos da educação é elevar o nível de aprendizagem do indivíduo que nela está inserido; para tanto, os pressupostos teóricos de Vigotski, que estão dando suporte para os nossos estudos, deixam claro que trabalhar com a questão do erro que o aluno apresenta na constituição do conhecimento é encontrar no professor ou um aluno mais experiente um parceiro para abertura de novos caminhos e a superação/compreensão dos eventuais erros.

Para ampliar a constituição da teoria de Vigotski para a construção do nosso trabalho, vamos buscar a definição dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos.

3.4. Formação de conceitos: do cotidiano ao científico.

A formação dos conceitos, estudada por Vigotski e seus colaboradores, é considerada por Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 281) como a parte mais conhecida de seu trabalho, mas pouco explorada e compreendida. Os fundamentos teóricos dos conceitos cotidianos e científicos estão relacionados com os estudos do autor através das pesquisas que envolveram o desenvolvimento do pensamento juntamente com o processo de aprendizagem.

Para Vigotski³¹, a teoria sobre a formação de conceitos difere das outras tradicionais que ele mesmo esquematizou para explicação de seus próprios princípios, tais como a de Ach e seus seguidores e a de Jean Piaget.

Não aceitando as considerações existentes, buscou construir a sua teoria, entendendo-a a partir da gênese da consciência da criança. Já sabemos que, para o autor, aprendizagem e desenvolvimento cruzam-se desde o nascimento da criança; assim, a formação de conceitos está presente já na fase mais precoce da infância, estruturando-se e desenvolvendo-se somente na puberdade.

O processo de formação de conceitos implica três etapas básicas, que podem se subdividir em outros estágios. Na primeira etapa, a criança pequena agrupa alguns objetos numa *agregação desordenada* ou *amontoados* que não tem nenhum sentido mais específico, podendo ser caracterizada pelo sincretismo.

Na segunda etapa, encontramos uma variação de pensamento na formação de conceitos que é denominada de *pensamento por complexos*. Segundo Vygotsky (1991), “[...] em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado” (p. 52/53).

A criança quando chega a esse nível consegue ter um pensamento coerente e objetivo, mas sem ter a capacidade de reflexão existente no pensamento conceitual, porque

³¹ Podemos encontrar tais conceitos em Vygotsky (1991) e em Vigotski (2001).

seu entendimento não está formado por completo. Vygotsky (id. Ibid) exemplifica esse momento com o conceito de família, em que “[...] o universo dos objetos isolados torna-se organizado[...] pelo fato de tais objetos agruparem-se em “família” separadas, mutuamente relacionadas” (p. 53).

Assim, o pensamento por complexo se resolve pelos fatos reais, levando-se em consideração o que acontece na realidade, no concreto e de fato, sem ter que obedecer a um pensamento lógico, o que o diferencia dos conceitos. De acordo com o autor (id. Ibid), “enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos.”

Nesse contexto, foram selecionados pelo autor cinco tipos de complexos que se desencadeiam no processo de desenvolvimento. São eles:

- a) complexo associativo, como o próprio nome diz, começa com as associações que a criança faz entre os objetos a partir de suas percepções;
- b) o complexo de coleções, que agrupa os objetos que se ajustam em alguma característica ou diferenciam, mas que no seu cerne acabam se completando um ao outro. “Este complexo pode ser um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática - em sua cooperação funcional” (id. p. 55);
- c) o complexo em cadeia vem a ser a união de partes isoladas em uma linha própria, buscando uma ligação coerente entre um e outro; a criança reúne seus objetos de acordo com os critérios existentes naquele momento, de uma forma dinâmica e imediata, podendo mudar os grupos de acordo com o que vê a sua frente;
- d) o complexo difuso acompanha o crescimento do complexo de cadeia, pois é determinado pelo procedimento vindo da união de seus elementos, o que pode combinar em alguns aspectos;
- e) finalmente, chega-se ao último complexo que recebe o nome de pseudoconceito, que vem a ser a base para a formação dos conceitos, “porque a generalização formada na

mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo” (id. p. 57).

Esse complexo vem superar e predominar sobre todos os outros complexos. Sua função é caracterizar o pensamento da criança, que outrora era predeterminado pelo pensamento dos adultos. Agora, com o surgimento do pseudoconceito, a criança começa a ter suas preferências, a opinar e ter idéias independentes do adulto - apesar de não serem conscientes - relacionadas de forma espontânea, iniciando o processo de formação de conceitos. Conforme afirma Vygotsky (1991):

O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexo e o pensamento por conceito. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexo para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto. Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. Essa situação genética peculiar não se limita à aquisição de conceitos; mais que uma exceção, é a regra no desenvolvimento intelectual da criança (p. 59).

Esse processo ocorre durante o desenvolvimento da criança, desde os primeiros anos de sua vida, sendo importante para a construção dos processos psicológicos superiores. Percebemos que esse é um dos mecanismos no ser humano que o difere dos outros animais: toda essa transformação que vai progredindo por complexos rudimentares até um estado de contemplação científica. Trata-se de uma construção teórica realizada por Vigotski e seus colaboradores, que pode ser explorada na área da educação.

Concordamos com Oliveira (1992), quando esclarece que:

É neste sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (p. 30).

Nessa mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, Vigotski identifica duas linhas de formação de conceitos: *os conceitos cotidianos e os conceitos científicos*. São conceitos autônomos e distintos e progridem em direções opostas. No entanto, o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro, apesar de se diferenciarem na seguinte proporção: enquanto o conceito espontâneo desenvolve-se em uma linha ascendente, o conceito científico desenvolve-se em uma linha descendente.

O conceito cotidiano é aquele que as crianças pequenas constroem no seu relacionamento com as pessoas mais próximas (família e amigos), em suas atividades práticas, interagindo com o mundo em que vive, em uma relação experimental e intuitiva, com características primitivas e fora do campo das reflexões, da consciência. Esses conceitos são formados no dia-a-dia em conversas informais, brincadeiras, descobertas, questionamentos, onde a criança apreende aquilo que sua capacidade psicológica permite naquele momento.

Por essa razão, esses conceitos foram denominados de cotidianos, pois são elaborados pela própria criança e não são caracterizados pelo raciocínio lógico. Ela apenas repete ou imita aquilo que acabou de ver ou ouvir, sem que passe pela consciência, pela análise e reflexão; é pequena demais para realizar uma organização precisa desses conceitos.

A criança elabora tais conceitos a partir das atividades interpessoais, porque possui um aparato biológico, relacionando-se com o mundo físico em que vive e com as diferentes maneiras de organização do real, presentes no ambiente social.

Podemos exemplificar os conceitos cotidianos através de como a história da escrita é concebida pela criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento - como os rabiscos, gestos, desenhos, as hipóteses empregadas por elas para denominar um nome. A criança tenta através dos rabiscos imitar a escrita do adulto; percebemos que estes rabiscos são realizados sem um pensamento mais detalhado ou esquematizado; ela apenas rabisca o que imagina ser sua escrita naquele momento, construindo seus conceitos cotidianos.

Com o início da escolarização, aparece o desenvolvimento dos chamados conceitos científicos, que são aqueles elaborados a partir do processo de reflexão, análise e compreensão, marcados por explicações conscientes sobre assuntos sistematizados pela cultura letrada.

Tais conceitos sinalizam a construção de várias funções psicológicas superiores do sujeito, como: memória mediada, atenção voluntária, raciocínio lógico, abstração, comparação e diferenciação. Sua concretização ocorre na fase da adolescência, período em que o indivíduo torna-se capaz de interagir com seus parceiros, opinar, criticar, reclamar, sugerir e deixar sua marca conscientemente.

O papel da escola e do professor, nesse contexto, ganha um importante impulso, pois é na e pela escola que o indivíduo passa dos conceitos cotidianos, que construiu no seu cotidiano, para os conceitos científicos, característicos do trabalho intelectual e necessários para o seu futuro crescimento pessoal. Vygotsky (1991) esclarece a diferença e a importância dos conceitos cotidianos e científicos:

[...] Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. (...) Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. (p. 93/94)

Observamos na citação acima que o autor resume a idéia do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou cotidianos e científicos, diferenciando-os e mostrando como podem se relacionar entre si, um dependendo do outro para sua evolução.

Notamos que a diferença principal entre os conceitos está ancorada no grau de consciência da criança. Os conceitos cotidianos são vivenciados no cotidiano desde o

nascimento, fazendo parte do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos, através dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Já os conceitos científicos surgem em um ambiente específico – como a escola - acompanhados de pensamentos conscientes e sistematizados, que vão sendo internalizados pela criança a partir de suas necessidades, seus interesses e estímulos oferecidos pelo professor ou um colega mais experiente. Para Vygotsky (1991):

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de tê-los adquirido. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos. (p. 93)

Para o autor, a conscientização é um aspecto importante nesse contexto, pois para os conceitos espontâneos ou cotidianos, esse processo é mais difícil, mesmo a criança já usando-o bem, pois seu uso não necessita de uma aprendizagem sistemática, mas de uma aprendizagem através das relações que são estabelecidas no dia-a-dia de seu convívio no ambiente social. Diferentemente, os conceitos científicos já são conscientes, pois pressupõem a mediação de um sujeito mais experiente, como o professor - agente responsável pela formação escolar.

Assim, o ambiente escolar é favorecido e tem uma importante contribuição na construção dos conceitos científicos, desencadeando o processo de conscientização das crianças sobre suas funções psicológicas superiores, mediatizadas pelo outro³².

A escola recebeu um lugar de destaque na teoria de Vigotski, principalmente, por ser ela a responsável por elaborar e “transmitir” um saber específico e sistematizado, desenvolvendo conteúdos da experiência culturalmente acumulada pelos homens na história da humanidade. No entanto, não podemos deixar de salientar que a presença da

³² O outro para Vigotski pode ser um adulto, que no caso da escola é o professor, ou uma criança mais experiente.

criança e do professor na instituição escolar não é garantia da aprendizagem dos conceitos científicos.

Confirmamos em Rego (1995, p. 105) que o acesso aos conceitos científicos dependerá, além dos fatores de ordem social, política e econômica, da qualidade do ensino oferecido. Observamos que o pensamento de Vigotski contribui, também, para provocar uma avaliação interna na instituição escolar.

O autor ao enfatizar a importância da escola e da figura do professor não estava determinando que a transmissão de conhecimento devesse ser retomada, ou mesmo que as práticas espontaneístas, que transferem a responsabilidade da construção do conhecimento para os alunos, pudessem retornar ao ambiente escolar. Mas seus pressupostos reafirmam a necessidade de criar, nesse local, possibilidades efetivas de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

3.5. O erro na abordagem histórico-cultural: traçando caminhos.

O erro tem sido tema bastante discutido no contexto escolar; muitos pesquisadores das áreas psicológica e pedagógica buscam encontrar caminhos para compreender como ele é gerado e processado na constituição do conhecimento, como analisamos no primeiro capítulo deste estudo.

Nossa pesquisa procura compreendê-lo a partir dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, especialmente, dos estudos de Lev Vigotski, já referidos anteriormente. O autor não dedicou uma atenção detalhada ao tema – erro – mas possibilitou-nos a lançar um olhar diferenciado sobre a sua constituição, o papel exercido pela instituição escolar onde ele ocorre e sobre as implicações da mediação pedagógica do professor com vistas à sua superação/compreensão.

No mesmo sentido, Oliveira (1997) afirma que a problemática do erro e do fracasso na escola, embora não enfrentada explicitamente pela abordagem histórico-cultural, parece encontrar nela fonte para importantes reflexões. Nessa abordagem, postula-se a geração da singularidade humana, com base na plasticidade de nosso sistema nervoso e na interação entre diferentes planos genéticos no processo de constituição do psiquismo. Não haveria, portanto, um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de “bom funcionamento” psicológico para o ser humano (p. 60).

O caminho traçado para o erro, na visão de Vigotski, permeia a compreensão dos conceitos discutidos neste capítulo, enfatizando o papel do sujeito na constituição do conhecimento, na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Apresentamos, no primeiro capítulo, as principais tendências pedagógicas, procurando localizar a concepção de erro implícita em cada uma. Nelas, o erro assume formatos diferentes de acordo com o olhar teórico dos diferentes momentos históricos e na atualidade; apresenta-se, geralmente, com um aspecto negativo, que deve ser banido da escola e, em alguns casos, visto como sendo de responsabilidade do aluno, que deve, portanto, encontrar formas de superá-lo.

Encontramos na abordagem histórico-cultural de Vigotski as definições de zona de desenvolvimento proximal, mediação pedagógica e conceitos cotidianos e científicos. Tal abordagem busca evidenciar o papel da escola e do professor nos processos educativos, o que nos oferece elementos para a compreensão e superação/compreensão do erro.

Vigotski (2001) apresenta uma conceitualização esclarecedora de erro: “[...] O próprio conceito de erro da criança deve significar sempre uma falha da educação. O crime do aluno escolar é antes de tudo um crime da escola e a ele só se pode responder com a eliminação dessa falha na organização social da própria escola.” (p. 318)

A escola, como espaço privilegiado, deve organizar-se para que todos que nela estão inseridos trabalhem no sentido de compreender que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas que a partir dela o desenvolvimento é constituído. Um dos objetivos da escola é oferecer ao aluno situações de experiências que o oportunizem realizar aprendizagens. Para tanto, os pressupostos teóricos de Vigotski, aqui apresentados,

reafirmam a importância das inter-relações entre professor-aluno-aluno para a abertura de novos caminhos de aprendizagem e a superação/compreensão de eventuais erros.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz no seu interior novos conceitos que devem influenciar o dia-a-dia da aprendizagem da criança, envolvendo todo conhecimento que a mesma possui, mesmo aqueles que foram apreendidos fora da escola, no seu contexto social. Vigotski denomina esses conceitos de espontâneos, contrastando com os organizados pela escola, considerados científicos.

A escola proporciona um conhecimento sistematizado para as crianças, modificando suas concepções acerca dos conceitos cotidianos em científicos, construídos, acumulados e transformados pela humanidade ao longo dos anos. Oferece, ainda, às crianças, possibilidades para a tomada de consciência de seus processos psicológicos superiores, na fase em que estão se desenvolvendo.

Oliveira (1997) confirma que os pressupostos vigotskianos concebem a escola como uma instituição social na qual o funcionamento cognitivo dos sujeitos é parte essencial da atividade principal da própria instituição. A escola supõe, promove, desenvolve, avalia e julga o desempenho intelectual dos alunos (p. 45). Para a autora, a problemática do erro e do fracasso na escola relaciona-se, evidentemente, ao desempenho acadêmico dos alunos e ao confronto entre o desempenho esperado, ou desejável, e aquele demonstrado por diversos indivíduos e grupos (p. 46).

Trabalhar o erro a partir da abordagem histórico-cultural remete-nos a entender a zona de desenvolvimento proximal como algo instigador e investigativo, que apresenta um desafio ao docente: antes de iniciar suas atividades pedagógicas, é necessário que ele conheça cada um dos alunos com objetivo de caracterizar o nível de conhecimento real que cada um apresenta para planejar suas atividades, visando ao conhecimento potencial estabelecendo a movimentação dos sujeitos na zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal constitui-se em uma situação de experiência da prática pedagógica em que o professor pode criar um ambiente diferenciado para o ensino e estimular a criança a realizar novas aprendizagens. Como afirma o próprio

Vigotski (1998, p. 113), a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, verificando não apenas as fases que já se completaram, mas observar aquelas etapas que estão em formação, iniciando seu processo de desenvolvimento. O autor salienta que a ZDP permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido, através do desenvolvimento, como, também, aquilo que está em processo de maturação.

Em função das condições da mediação, o erro pode surgir na ZDP, que oferece uma base teórica capaz de orientar a prática pedagógica de forma mais eficiente. Nessa perspectiva, o professor deve compreender o processo de aprendizagem da criança e a função do outro, permitindo a reorganização da mediação pedagógica. Consideramos que o trabalho com o erro pressupõe uma organização das ações que os professores devem praticar no interior da sala de aula, observando os critérios que estabelecem para a execução de suas atividades pedagógicas.

O erro, então, não é considerado algo que deve ser banido da sala de aula, mas entendido como uma hipótese elaborada pela criança no decorrer da apropriação dos conceitos científicos, que oferece caminhos para a criança explorar suas possibilidades cognitivas, que podem ser mediatizadas pelo professor ou um colega mais experiente, ocasionando novas aprendizagem.

CAPÍTULO IV

Encontrando caminhos para a pesquisa: a escolha da metodologia

...Penso que cumprir a vida
seja simplesmente
compreender a marcha, e ir
tocando em frente
como um velho boiadeiro
levando a boiada,
eu vou tocando os dias pela
longa estrada
eu vou, estrada eu sou...

**Almir Sater e Renato
Teixeira**

Este capítulo apresenta a proposta metodológica, compreendendo os procedimentos e instrumentos utilizados na aplicação da pesquisa no contexto da sala de aula, bem como identificando nossa escolha do caso, o cenário da pesquisa e os sujeitos que foram indivíduos fundamentais para sua realização.

4.1. A pesquisa qualitativa como procedimento de estudo e a pesquisa quantitativa como recurso de análise.

Estudar o erro escolar no cotidiano da sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental leva-nos a refletir sobre a questão metodológica de pesquisa na busca de caminhos para o nosso pensar e agir.

Nossa intenção no presente trabalho foi observar, descrever e analisar uma prática que se efetiva no cotidiano de uma sala de aula de primeira série do ensino fundamental de uma instituição escolar, identificando algumas características do processo de mediação do professor, que visam à superação/compreensão ou não do erro pelo aluno. A pesquisa foi desenvolvida na linha metodológica da pesquisa qualitativa, viabilizando a participação ativa do pesquisador e do professor pesquisado na constituição do conhecimento. Conforme Chizzotti (1991):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (p.79)

A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal descrever, com rigor conceitual, a essência daquilo que se percebeu no cotidiano de uma forma compreensível para o leitor, respeitando as exigências de uma pesquisa científica e viabilizando uma relação de reciprocidade entre pesquisador e pesquisado e entre sujeito e objeto de pesquisa. Segundo Mello (1999):

A investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo-se o investigador seu principal instrumento. Ela é também descritiva, interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital. (p. 21)

Nossa pesquisa foi se configurando na perspectiva qualitativa porque a temática a fez emergir do ambiente natural da sala de aula, tendo a pesquisadora a função primordial de identificar os aspectos que possam ser úteis para a análise do objeto em estudo. No

entanto, como um recurso de análise, buscamos na pesquisa quantitativa um auxílio para a constatação de nossas hipóteses.

Queremos deixar claro que a pesquisa qualitativa foi o suporte teórico-metodológico de nosso estudo, mas, utilizamos os dados estatísticos para um redimensionamento e confirmação de nossas categorias. Vamos neste capítulo destacar e descrever pontos fundamentais para a compreensão da pesquisa qualitativa.

De acordo com Gamboa (1995, p. 88/89), a relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas com relação a um conjunto maior, sem dúvida, auxiliará no entendimento da extensão do conjunto dos dados da pesquisa e a divulgar as limitações de tal modo que, para serem consideradas como opções na definição de alternativas da investigação ou como modelos científicos, necessitam ser articuladas a outros elementos mais complexos.

Nosso estudo buscou tal caminho, mas destacando e priorizando no fazer da pesquisa, os pressupostos qualitativos. Assim, para compreender melhor tais pressupostos recorreremos a Chizzotti (1991)³³ que nos mostra alguns aspectos característicos da abordagem qualitativa:

1. A delimitação e formulação do problema – (...) não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema configura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assystematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. (...) A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa. (p. 81)

A delimitação e a formulação do problema do presente estudo, configuraram-se nessa primeira característica: trabalhar com algumas delas no processo de mediação que o professor utiliza para a superação/compreensão dos erros de seus alunos no cotidiano da sala de aula.

Nossa própria experiência na formação de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental confirma as idéias do autor acima citado, ao afirmar

³³ Os cinco aspectos foram retirados da referida obra.

“que pressupõem a imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (Id.Ibid.). Como pesquisadora, fizemos parte do contexto a ser pesquisado, participando do processo com a atenção, permanentemente, voltada para os momentos que nos interessavam. Chizzotti (1991) afirma que:

2. O pesquisador – é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. (...) O pesquisador não se transforma em um mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. (p. 82)

Ser pesquisador, neste contexto, fez-nos visualizar um panorama diferente para a educação e acreditar que nossas pesquisas pudessem ser somadas às experiências de vida dos professores que trabalham no dia-a-dia da sala de aula. O autor citado contempla que:

3. Os pesquisados – Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. (...) Como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes. (...) Cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreenderem os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva. (p. 83)

A terceira característica foi fundamental para os encaminhamentos da pesquisa, pois o pesquisado foi um companheiro de jornada que nos possibilitou acesso ao seu cotidiano, mostrando sua postura e atitude diante do erro que seu aluno comete. Como o próprio autor acima descreve, no final do trabalho teremos um resultado *gestado* no coletivo. A pesquisa não tomou corpo sem a participação do sujeito pesquisado.

4. Os dados – (...) não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos; a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. (Id. p.84)

Assim, os dados são os elementos que deram subsídios para a construção da pesquisa; através deles analisaremos e constataremos aquilo que estamos buscando que, neste caso, configura-se nos padrões de mediação que o professor realiza em sua sala de aula para a superação/compreensão ou não do erro de seu aluno.

No decorrer da pesquisa, encontramos outros dados que nos auxiliaram nos aspectos que ficaram pouco evidente, como nos mostrou o autor. Nossos dados não desprezaram a experiência, as representações e os conceitos que os pesquisados têm e elaboram. Tais dimensões ocuparam um lugar de destaque nas análises e interpretações da pesquisa qualitativa.

5. As técnicas – A pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes. (...)pressupõe que a utilização de técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandarizado. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos. (Id. p.85)

O quinto e último ponto característico da pesquisa qualitativa é a parte que reúne as informações necessárias para a construção dos dados. As técnicas, como o próprio autor destaca, “coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes”, mostram-nos ou abrem caminhos para nossas descobertas. Mas, não devemos esquecer que são elas apenas auxiliares de nossa pesquisa; como pesquisadores, devemos ter claro esse ponto, para não ficarmos presos apenas aos conteúdos que as técnicas nos oferecem.

Esses cinco pontos, com que Chizzotti caracteriza a pesquisa qualitativa, deram suporte para a construção de nosso caminho metodológico que configurou a construção da pesquisa; eles nos permitiram prever, organizar e confirmar que nosso estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa.

Uma outra contribuição para a definição metodológica e que consideramos relevante para a efetiva construção do trabalho são os aspectos que Bogdan & Biklen (1997, p. 47/51) apontam na pesquisa qualitativa e que adotamos como cuidados a serem seguidos: o ambiente natural é valorizado e o investigador toma-o como principal instrumento, devendo freqüentá-lo. Os dados devem ser descritos minuciosamente, interessando mais o processo do que o produto. A análise dos dados deve ser indutiva e os significados que as situações apresentam são fundamentais para as conclusões.

O que observamos, nesse contexto, é que realizar uma pesquisa qualitativa não é fácil; como pesquisadores, devemos estar conscientes de todos esses cuidados para realizar um trabalho cientificamente aceito no mundo acadêmico e poder contribuir com os outros trabalhos que virão a partir de nossa conclusão.

A pesquisa qualitativa oferece uma lista de enfoques metodológicos, tais como: história de vida, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, pesquisa interdisciplinar e estudo de caso, que norteiam os caminhos da pesquisa que se quer realizar. Dentre os enfoques citados, escolhemos um que mais se identifica com nosso trabalho: o estudo de caso, que vamos fundamentar para melhor compreender nossa pesquisa.

4.2. O estudo de caso como enfoque

Para a realização de uma pesquisa qualitativa, devemos assumir os cuidados que já relatamos acima. Vamos esclarecer, agora, a escolha do enfoque - estudo de caso.

Escolhemos realizar a pesquisa com enfoque no estudo de caso pela complexidade que o objeto estudado apresenta no contexto educacional e, ao mesmo tempo, pela forma de

registrar a prática de uma professora, considerada competente pela comunidade escolar de uma instituição escolar.

Para teorizar a escolha metodológica, valemo-nos dos estudos de Ludke & André (1986), Chizzotti (1991), Bogdan & Biklen (1997), Larocca (2000) e Espíndola (2003). Os três primeiros autores possuem obras editadas e conhecidas no campo educacional; as duas últimas são pesquisadoras que, como nós, desenvolveram suas dissertações e teses, utilizando-se da pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso.

Desta forma, Ludke & André (1986) assim definem estudo de caso:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (p. 17)

Nosso estudo de caso assemelha-se a essa definição, o objeto de estudo, em questão, é considerado no âmbito escolar como complexo, mas tornou-se simples, pela escolha do sujeito, que foi considerado competente pela comunidade educacional. E observamos, também, uma sala de alfabetização, descrita pelas autoras como um ambiente complexo e abstrato.

No entanto, concordamos com Larocca (2000), quando descreve sua definição:

O estudo de caso consiste num tipo de pesquisa que toma o objeto como uma unidade, dentro de um sistema maior, a ser focalizado de modo intenso, profundo e exaustivo, para tornar possível a produção de um conhecimento mais amplo e detalhado sobre um dado objeto. Outros delineamentos de pesquisa nem sempre conseguem favorecer esta focalização mais intensa. (p. 56)

Na realização do nosso estudo de caso, tivemos um contato direto com o problema, em um dado momento, retirando do ambiente as informações necessárias para as análises que realizamos, durante e após a coleta de dados, pois tínhamos a atenção voltada apenas para um caso – a mediação da professora diante do erro dos seus alunos.

Este tipo de metodologia pressupõe algumas características que, de acordo com Ludke & André (1986, p. 18-20), superpõem-se aos pontos gerais da pesquisa qualitativa organizados por Bogdan & Biklen (1997), descritos por nós, anteriormente. São elas:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. Esta característica mostrou-nos que o conhecimento não é estático e nem está pronto, mas em completo movimento de ir e vir, fazer e refazer, sempre subsidiado por uma teoria que possa auxiliá-lo no seu caminhar rumo à (re)construção do conhecimento. No nosso caso – as características do processo de mediação que o professor utiliza para a superação/compreensão do erro de seus alunos - os conhecimentos gerados nessas situações estão em constante descoberta, porque o professor, quando se propõe, a cada dia e a cada situação, vale-se de novos comportamentos e atitudes para auxiliar seu aluno que, naquele determinado momento, não consegue estabelecer um caminho para a tarefa que está realizando. A sala de aula, em especial a de alfabetização, deve estar a todo instante possibilitando a descoberta, construção ou permitindo a transformação de conhecimentos.

2. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. Para tanto, levamos em consideração o contexto em que se situou a investigação - o caso - pois foi a partir dele que realizamos todo o estudo, lembrando sempre que os sujeitos manifestaram-se de acordo com o seu ambiente social e que foram esses tipos de manifestações que observamos, levando em consideração as condições em que ocorreram. Aqui, podemos lembrar a singularidade do caso que já discutimos, mas que se fez diferenciar pelo contexto do estudo, pelo momento histórico em que ocorreu a investigação e pelos indivíduos que dela fizeram parte. Essa característica foi fundamental para a realização do estudo de caso.

3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Essa terceira característica vem confirmar a segunda, pois interpretamos o contexto; como pesquisadora, mostramos a realidade estudada sob todos os aspectos, pois são esses detalhes que serviram para responder as muitas indagações que surgiram no decorrer do trabalho. Fizemos uma leitura de linhas e entrelinhas.

4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informações. Este aspecto foi importante: como pesquisadora colhemos e estivemos presentes em todo tipo de situações e informações. Na presente pesquisa, utilizamos de videograções, entrevistas, registros de observações, material produzido pelos alunos e avaliado pela professora. Todas essas informações e outras mais que surgiram, foram analisadas e auxiliaram-nos na construção do estudo.

5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. Esse ponto é bem característico do estudo de caso - as *generalizações naturalísticas*. Como pesquisadora, relatamos nossas experiências e trocamos informações com a pesquisada, deixando-a em contato com suas experiências e, assim, estabelecendo com ela uma parceria. A professora alvo do estudo esteve a todo momento em contato direto com o material pesquisado e foi fonte de informações para alguns de nossos questionamentos sobre a vida escolar dos alunos, sua vida profissional, aspectos históricos e sociais da instituição escolar e sua prática pedagógica.

6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. O problema em questão na nossa investigação traduziu numa situação conflitante para muitos professores e profissionais da educação. Por isso, no estudo de caso, exercemos nossa função de pesquisadora: observamos, registramos, analisamos e tivemos a responsabilidade de discutir a prática docente de uma determinada professora, respeitando suas opiniões e seu fazer, sem deixar de colocar nosso próprio ponto de vista. Essa situação só ocorreu porque tivemos liberdade de escolher e dar opção ao professor de aceitar participar da pesquisa. Portanto, pesquisadora e pesquisada foram responsáveis pelos resultados obtidos.

7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Poderíamos utilizar uma variedade de formas para apresentar o relatório. O estilo de escrita poderia ser “informal, narrativo, ilustrativo por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.” Nossa preocupação foi a de que a tese estivesse clara, direta e objetiva para o leitor. Assim, a presente escrita constituiu-se de uma forma científica, ilustrada com fragmentos de mediações que a professora realizou no

dia-a-dia, atividades dos alunos mostrando a superação/compreensão ou não do erro, entrevistas com a professora e com alunos, além de outros recursos que surgiram no decorrer da pesquisa.

A escolha do enfoque na pesquisa qualitativa – estudo de caso – foi constituindo-se a cada caminho percorrido numa opção necessária para a presente pesquisa, pois estudar o caso de uma professora, focalizando o olhar nos tipos de mediações que ela estabelecia no dia-a-dia de seu cotidiano pedagógico diante dos erros que seus alunos cometiam na constituição do conhecimento da escrita no período da alfabetização, foi encontrar parâmetros de análises para o nosso interesse de estudo. Tal escolha não poderia ser diferente, como veremos a seguir, todo o processo, antes, durante e depois da realização da pesquisa.

4.3. O cenário da pesquisa

4.3.1- O critério da escolha do caso

No estudo de caso, a escolha do sujeito é um ponto importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois tal escolha deve-se estar em sintonia com o objeto de estudo. Segundo LARocca (2000) “todo processo de escolha de participantes deve ser consoante ao objeto de estudo que tem. Para isso, exige-se a satisfação de alguns critérios básicos que, se não forem atendidos, poderão contribuir para o insucesso da empreitada.” (p. 58),

Assim, para a realização da pesquisa, elaboramos alguns critérios para a escolha da professora, sujeito e participante do estudo:

1. ser destacada pela comunidade escolar como uma profissional competente;
2. ser docente de uma sala de 1ª série do ensino fundamental, trabalhando com a leitura e a escrita (alfabetização);

3. aceitar participar da pesquisa, permitindo à pesquisadora coletar dados necessários ao estudo.

Realizamos a escolha da professora considerando os critérios estabelecidos. Para garantir o primeiro requisito, a escolha deu-se após conversas com professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul³⁴ a quem se pediu indicação de nomes de alunas ou ex-alunas que demonstram ou demonstravam um bom desenvolvimento acadêmico e que estivessem atuando na série determinada.

Chegamos a dois nomes, mas um deles foi descartado porque a selecionada não cumpria um dos critérios: não estava lecionando na primeira série do ensino fundamental – alfabetização. A outra selecionada, além de atender todos os requisitos, apresentava uma suposta vantagem: havia sido orientanda da pesquisadora, no trabalho de conclusão de curso e seu tema de pesquisa foi um estudo na própria sala da mediação da professora diante do erro do aluno.

A escolha só se concretizou após cumprirmos todos os critérios. Assim, após sua aceitação, fomos à instituição em que a professora lecionava, para uma primeira visita e conversa com a direção da mesma, procurando conhecer suas opiniões sobre a prática da referida professora, para depois conversamos com ela. Após a escolha da professora, participamos de algumas aulas para verificar se realmente a escolhida era a pessoa indicada. Além disso, a observação de algumas aulas se fez necessária para obtermos algumas informações que contribuíssem para a construção de nosso material metodológico e o (re)conhecimento dos alunos.

4.3.2. A professora escolhida: conhecendo sua história de vida escolar e profissional

³⁴ Local de trabalho da pesquisadora.

Vamos conhecer a professora escolhida através de narrativa do seu próprio olhar e, em alguns momentos, pelo olhar da pesquisadora que poderá apresentar fatos vividos na pesquisa. De acordo com Prado e Soligo (2005):

A narrativa supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. (p. 50)

Nossa intenção é conhecer a professora participante da nossa pesquisada, através da narração de sua história de vida, de formação e profissional, como uma seqüência temporal de acontecimentos. No próximo parágrafo, temos a narração da própria professora sobre sua formação escolar e sua prática pedagógica. A primeira foi sua narração como parte integrante de seu trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia e a segunda uma entrevista concedida para a pesquisadora no dia 24 de março de 2004, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Assim...

“Me chamo M., tenho trinta anos³⁵ e comecei minha caminhada escolar ainda muito cedo. Quando tinha três (3) anos, ingressei na Educação Infantil, sendo naquela época, de 1977, nomeado de Jardim da Infância, em uma escola particular chamada “Escola Presbiteriana Erasmo Braga”, em Dourados, MS.

O ensino naquela época baseava-se na tendência romântica, executando um projeto, implantado por Montessori (1870 – 1952). O ensino tinha a concepção da pré-escola como jardim de infância que, segundo Kramer (1989) “a criança é uma sementinha e a professora a jardineira que cuida dessas plantinhas. (p. 2)” Relembro esse período da

³⁵ Idade calculada no ano de 2004.

minha vida escolar como algo prazeroso, gostoso e tranqüilo, mediante o contato próximo com a professora e colegas.

Quando cheguei ao término do jardim de Infância, estava ansiosa para ingressar na 1ª série. Foi uma experiência um pouco diferente do que eu estava imaginando, pois já não podia conversar tanto, era exigido um grande silêncio na sala, as carteiras era individuais e enfileiradas e havia também um livro diferente para mim, que era a cartilha “Caminho Suave”, vários cadernos, mas, me adaptei ao novo sistema.

No período de 1980 a 1983, cursei o antigo primário; o ensino continuava sendo tradicional, o conteúdo era passado através de cartilhas e livros didáticos, as regras eram impostas pela professora, os alunos tinham que se manter em silêncio e comportar-se muito bem. Lembro-me, também, que se errássemos uma palavra tínhamos que escrevê-la várias vezes, para que pudéssemos aprendê-la e não cometer o mesmo erro novamente. O erro despertava em mim um sentimento de medo, de incompetência, de fraqueza.

Comecei a cursar a 5ª série na mesma escola. A mudança de série me assustou um pouco e senti algumas dificuldades em me adaptar: eram muitos professores mais aulas, menos contato para me adaptar com os professores e mudança que acontecia comigo mesma, de passar da infância para a adolescência.

No final do ginásio, estava entusiasmada com o início do colegial. Foi quando minha mãe começou a sugerir que devia fazer o magistério. Desse modo, em 1988, iniciei o curso de magistério. Para isso, tive que mudar de escola. Fui estudar em uma escola pública que ficava uma quadra da minha casa se chamava “Menodora Fialho de Figueiredo”. Senti uma diferença muito grande no comportamento dos professores, alunos e direção de escola pública. Tudo era novo para mim que estava há onze anos acostumada com uma outra realidade. Logo me adaptei e comecei a gostar do curso, a me identificar, mas ainda era resistente à idéia de me tornar professora.

Desde o primeiro dia de aula os professores nos alertaram para o passo que estávamos tomando e a responsabilidade que teríamos que ter enquanto alunos que estavam se preparando para serem professores.

No segundo ano de magistério já estava bem enturmada e gostando bastante do curso, ganhamos mais espaço para o diálogo e debates que priorizavam nossa prática profissional. Foi, então, que na escola que havia estudado, me convidaram para ser auxiliar de duas salas de educação infantil. Não resisti, pois já algum tempo estava querendo arrumar um trabalho de meio período.

Como minha mãe trabalhava nessa escola, me incentivou muito e acabei por aceitar o convite. Hoje, sei que, na verdade, essa foi a maneira que ela encontrou para que eu me aproximasse da profissão, estando em contato com o ambiente escolar. Sentia um prazer imenso em ir trabalhar e auxiliar as professoras que, por sinal, haviam sido minhas professoras na educação infantil. No entanto, não queria continuar nessa profissão, pois meu argumento era que o professor era mal remunerado.

Os estágios foram realizados na forma de observação, participação e regência, o que causava um incômodo na professora da sala e um constrangimento no estagiário. A observação era vista como uma forma de estar cuidando e vendo os erros que os professores cometiam, a participação não passava da correção de cadernos, passar exercícios no quadro. A regência era algo dramático, pois ficávamos nervosas, pois tínhamos que fazer algo totalmente diferente do que a professora fazia no dia-a-dia, passávamos horas e horas preparando todo o material que usaríamos no período da regência e quando saíamos tudo voltava como era no dia-a-dia, com a professora da sala. Acontecia também que a professora da sala aproveitava que tinha estagiária e não ficava na sala ou não ia trabalhar naqueles dias, onde ficávamos sozinhas, sem nenhum apoio. Assim, acreditava-se que após esse estágio estávamos aptas para reger uma sala de aula.

Após esse período de três anos de curso para magistério, ainda estava determinada a não exercer a profissão. No entanto, quando fiz os estágios, me destaquei e sempre era convidada a substituir professores da escola. Era, então, dispensada da aula e ia substituir com muito prazer. Foi assim que conclui o magistério.

Em 1991, prestei vestibular para o curso de Direito em uma Universidade privada, no município em que morava, no interior do estado do Mato Grosso do Sul. Fui

aprovada, comecei a cursar e continuava a trabalhar meio período como auxiliar de educação infantil. Comecei aos poucos a perceber que a cada dia sentia mais prazer, e começou a brotar em mim a vontade de ter uma sala de aula em que eu fosse a professora. No ano seguinte, fui para o 2º ano de Direito e auxiliar de uma 1ª série. Foi, então, que me explodiu uma grande paixão pelo ensinar a aprender, e crescia em mim o desejo de ter a minha sala de aula. Quando estava no 3º ano de Direito fui convidada a assumir uma sala de 1ª série. Não resisti nem um pouco, cheguei a chorar de alegria, então vi que não poderia fazer outra coisa, a não ser, ser professora.

Decidi terminar o curso de Direito, pois já havia começado, e quando terminasse iria começar a cursar Pedagogia. E foi assim que comecei a cursar Pedagogia, pois queria entrar em contato com teorias e me aperfeiçoar para melhorar minha prática em sala de aula.

Meu maior prazer era ir trabalhar. Foi nesse período que comecei a entrar em contato com a prática de correção e me aproximar da questão dos erros cometidos pelas crianças na constituição dos seus conhecimentos. Esse sempre foi um problema que me angustiava, preocupava e me deixava em dúvida se o modo como eu abordava-o era o mais apropriado. Não me satisfazia apenas passar um traço embaixo da palavra “errada”, passando por cima do pensamento ou da construção da criança ou, às vezes, fazendo-a repetir a palavra da maneira correta.

Trabalhei nessa escola por dez (10) anos e, então, tive que me mudar para Campo Grande, MS.

Comecei a trabalhar na Escola AP. e a freqüentar o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Quando vim para Campo Grande estava cursando o 2º ano do curso.

A linha filosófica da escola segue os princípios da teoria sócio-interacionista. Nos anos em que trabalhei na referida instituição, a questão de como abordar o erro vinha me afligindo mais ainda. Procurando ler a respeito do assunto, conversar com pessoas experientes, mas sinto que ainda a pouco, não tem respondido a todas as minhas dúvidas.

Acredito no aluno sendo o sujeito de sua própria educação, assumindo o papel de sujeito, escolhendo, tomando suas decisões com autonomia.

Enquanto professora de 1ª série, surge a necessidade e a vontade de conhecer mais sobre a questão do erro construtivo na alfabetização, a dificuldade que algumas crianças têm em aprender o que é ensinado e como levá-las a superar seus erros pela via de reconstrução dos mesmos. Assim, nasceu a vontade e a ousadia de estudar, pesquisar e produzir um trabalho monográfico sobre o tema, como trabalho de conclusão do curso de graduação, o que me trouxe uma visão diferenciada de como lidar com o erro do meu aluno, a partir da minha mediação para sua superação e compreensão do mesmo na constituição de seu conhecimento.”

Após a narração da professora M. sobre sua vida escolar e formação profissional, vamos descrever a entrevista em que apresenta sua prática pedagógica e, em especial, a sala de aula, alvo do nosso estudo.

Iniciamos a entrevista questionando:

Pesquisadora – *“Como você organizava para as crianças as questões sobre leitura e escrita e sobre o erro?”*

A professora responde:

“Primeiro, que ele sempre é direcionado para esse fim, que eu acho principal, principalmente na sala de primeira série. Dou ênfase sempre a isso em todas as atividades, independente se é matemática, história, geografia, e sempre estou pegando com eles nesse erro que é muito nítido na primeira série, ocorre com muita frequência, e é sempre onde eu me dedico em estar sinalizando para eles, sentando junto para estar corrigindo, para estar modificando, mas sempre perguntando o porquê? O que estaria faltando, nunca dando a minha resposta, mas sempre tirando deles, o que está faltando, o que precisa acrescentar, ou o que precisa tirar ou o que passou, para eles lerem e perceberem o que está faltando, se precisa tirar alguma coisa, se precisa acrescentar, e sempre dou ênfase então nessa

questão do erro. Como eu organizo meu planejamento, esse ano³⁶ estamos trabalhando com livro, e é uma coisa que não tinha acontecido antes na escola, nós trabalhávamos só com projetos, e agora que estamos trabalhando com o livro nesse ano, procurei organizar meu planejamento em cima do livro, mas apenas com apoio, eu uso o livro naquele momento, mas sempre procuro tirar atividades extras para estar colocando, aplicando em cima daquilo que eu estou estudando no livro com eles, para estar tirando ganchos para estar fazendo outras atividades, com relação ao tema do livro.”

Continuamos a entrevista, afirmando que, durante a pesquisa, percebemos o quanto a professora utilizava o caderno, indo além do livro adotado pela escola, utilizando folhas impressas, fotocópias. No entanto, questionamos:

Pesquisadora: *“Agora a questão do erro e a sua relação , essa sua mediação, como que você trabalha isso no início, você vai passando por níveis, você tem esse progresso com a questão do erro e a sua mediação?”*

A professora responde:

“No começo eu sinto que eles necessitam mais de mim, essa presença mais constante, porque eles ainda têm aquela insegurança; se está certo, se está errado, eles vêm com isso, com essa questão eu preciso estar mais perto, sentando mais perto deles, conforme o tempo vai passando , ele vai se sentindo mais seguro com relação à leitura e escrita; vou mudando sim a minha forma de estar mediando o erro com ele; já vamos para um jogo, que eu verifico que a sala toda está com uma determinada dificuldade em certas sílabas, quando eles vão crescendo nessa leitura e nessa escrita, eles vão avançando, vão aparecendo outras dificuldades, eles sanam umas e vão aparecendo outras mais complexas. Então, eu vou trabalhar em cima dessas complexas e, como eles já dominam mais a leitura e escrita, eu já tenho como estar fazendo um jogo para estar alertando e sinalizando para eles onde eles têm que melhorar, onde eles têm que, aprender, aquela certa dificuldade, e aí eu vou mudando , e a minha maneira de mediar vai mudando conforme eles vão avançando.”

³⁶ Ano da realização da pesquisa – 2004.

Questionamos:

Pesquisadora: *“Você percebeu mudança no seu trabalho pedagógico do ano passado para este, após ter terminado seu trabalho de conclusão de curso?”*

A professora responde:

“Claro, justamente por isso, por ter terminado o meu trabalho monográfico, porque eu senti que muitas dúvidas que eu tinha se esclareceram, mediante as teorias que estudei, muita coisa que eu fazia, hoje faço com mais consciência, ou mudei muitas coisas da maneira que eu fazia. Eu acho que interferiu muito no meu trabalho o trabalho monográfico que eu fiz, interferiu bastante.”

Para conhecer melhor a dinâmica do trabalho pedagógico da professora, questionamos sobre sua prática:

Pesquisadora: *“Você inicia com uma roda, na conversa, como você faz isso? Eles têm liberdade de circular na sala de aula, de estar nas outras mesas. Como é isso?, Você já organiza isso com eles no começo do ano ou isso é da própria filosofia da escola?”*

“Isso já vem da própria filosofia da escola, eles já sentam em mesinhas de quatro lugares, para que já haja uma troca entre eles, e através dessa troca eles possam estar um ensinando ao outro, um ajudando ao outro, para estar havendo essa mediação entre eles mesmos, já é próprio da escola isso, todas as salas são assim, eles já vêm com isso, e no início do ano só reforçamos essa questão, eles têm a liberdade de levantar, eles têm a liberdade de conversar um com o outro, mas é justamente para isso, que haja essa troca, a troca da aprendizagem entre eles, e a questão que você percebeu que eles avisam só que vão ao banheiro, que vão beber água, eles não precisam me pedir “posso ir ao banheiro?” e eu vou dizer que não, porque eu nunca vou saber se eles estão com vontade ou não. Eles têm a liberdade de ir, só que tem um combinado, na hora que a prof^a está explicando alguma coisa, que nós estamos fazendo uma leitura que é importante, eles já sabem: espera esse momento passar e a hora que você estiver sozinho, fazendo a sua atividade, você pede a permissão para sair da sala, avisa que você vai sair da sala, então eles já

sabem , naquele tempo que agente está conversando , que estamos na roda, só se estiver muito apurado mesmo, se tiver muita necessidade mesmo de ir lá fora , se não ele já sabe que ele mesmo tem que aguardar esse momento para sair.”

Insistimos na questão da dinâmica da aula, do seu início:

Pesquisadora: *“A questão do início da aula , com a roda de você fazer todo esse percurso, isso é desde o inicio do ano?”*

Professora responde:

“Sim, é desde o início do ano e persiste até o fim. Com o decorrer do ano a gente vai inserindo tudo aquilo que a gente está estudando, ou naquele dia eles vão trazer uma pesquisa de casa para a gente estar analisando, uma tarefa que foi coletiva que foi para a casa que é de família, e é um estudo que a gente está fazendo em sala, essa tarefa é discutida na roda depois, é a roda da hora da história , de uma música, sempre de alguma coisa nova que vai ser inserida naquele dia da aula é ali na roda que a gente começa.”

Sobre o embasamento teórico de sua prática, perguntamos:

Pesquisadora: *“O seu trabalho pedagógico tem uma relação muito próxima com uma teoria, ele não está fora de um contexto teórico? Você está inserindo isso dentro da proposta da escola, e também alguns estudos que você realizou?”*

Professora responde:

“Ah, com certeza, principalmente depois do meu trabalho (monográfico), porque parece que ficou mais claro para mim, ficou mais nítido, tive acesso a esses autores que antes para mim eram desconhecidos. Hoje estudamos isso na escola, eu procurei por mim mesma ir atrás de alguns teóricos para me embasar naquilo que eu trabalhava, que já era uma proposta da escola, que já vinha de Dourados, eu já vim com essa proposta que é a mesma , mas para mim , isso ainda era pouco e eu coloco isso no meu trabalho e depois do meu trabalho abriu um leque maior , a minha visão se abriu mais para essa questão, então hoje sim eu vejo que o meu trabalho é muito bem embasado no que os teóricos dizem.”

Finalizamos a entrevista como um bate-papo, um diálogo, que representou um novo conhecimento sobre a prática e as concepções teórico-práticas da professora alvo do nosso estudo. Constatamos, após a entrevista, a segurança que ela demonstra não só no seu dia-a-dia, mas também no seu discurso, como acabamos de constatar e, mais adiante, verificamos na descrição da pesquisa.

4.3.3. A instituição alvo do estudo

A escolha da instituição escolar deu-se diante da necessidade de encontrar uma professora com as características que tínhamos definido para a realização da pesquisa. Com a escolha feita, fomos conhecer a instituição escolar onde a professora trabalha e pedir autorização das diretoras e proprietárias para a realização da pesquisa, que prontamente nos abriram as portas da escola, dando-nos a liberdade de executar nosso trabalho.

A instituição pesquisada é uma Escola privada, fundada em 10 de outubro de 1983. Até o ano de 2004³⁷, possuía duas unidades. Realizamos a pesquisa na unidade que atendia no período matutino de 1ª à 8ª série do ensino fundamental, e no, período vespertino, à educação infantil.

Vamos chamar a unidade alvo do nosso estudo de Escola AP. O local foi adaptado para receber a Escola após uma tumultuada temporada em um espaço com uma área verde grande e um espaço amplo para as crianças movimentarem-se, de acordo com uma das diretoras da Escola, identificada pela letra C., que entrevistamos no dia 25 de março de 2004. Vamos apresentar alguns trechos da entrevista para ilustrar nossa descrição do espaço físico e pedagógico da instituição.

O espaço físico da instituição foi descrito pela diretora C, como: *“O Escola sempre foi em lugares apertados, tivemos uma grande experiência indo para um espaço bem grande. Tivemos dificuldade nesse espaço para implantar a nossa proposta, depois disso os pais, para não acabar o trabalho, os pais juntos com a escola adaptaram um novo espaço,*

e esse espaço está sendo construído devagar, estamos nos acomodando. Primeiro colocamos algumas divisórias, trabalhamos com um espaço apertado; este ano nós já conseguimos a quadra, mais uma varanda e uma sala de artes grandes. Hoje, o espaço possui doze salas de aula, algumas são específicas, as outras nós tivemos que mudar, porque antes eles faziam rodízio de sala, a sala de geografia era só de geografia, a sala de português era só de português, e devido a essa mudança de espaço físico, nós fizemos algumas adaptações: alguns armários, algumas estantes, são diferentes para não carregar todos os livros e material necessário. São doze salas, um corredor; hoje nós temos seis banheiros individuais, três para meninos e três para meninas, uma sala de informática, um refeitório e o pátio externo. A estrutura é uma casa, era uma antiga fábrica de vime, que foi readaptada por esses pais arquitetos. Então, cinco salas de cima são com divisórias ainda, porque como era um galpão grande de uma fábrica, ela está dividida dessa forma. Tem os espaços da parte de baixo, ela tem salas com um corredor, onde nós fazemos as assembleias de aluno, no mais estão assim, a secretaria, a parte de coordenação nós estamos bem divididas com cada um em um espaço, ficamos dois anos sem sala de professores, porque nós não tínhamos espaço; este ano a grande conquista foi ter a nossa sala, mas foi assim uma discussão ampla do que ia acontecer na escola. Essa sala que, anteriormente, era o depósito, ficou a nossa sala. Estamos decorando nossa sala que é uma conquista termos nosso espaço para conversar na hora do recreio. Hoje, a escola está composta dessa forma, é esse o espaço físico nosso, tem escadaria que dificulta um pouco o nosso trabalho, mas nós não temos cadeirantes. A primeira série foi para o andar de cima, eles amaram ter que subir escada, eles dizem que agora eles estudam lá em cima com os grandes; então isso foi uma vitória, aquilo que nós víamos como um problema, para a primeira série foi uma vitória, foi uma vibração, então é assim que nós nos organizamos.”

A instituição possui uma proposta pedagógica baseada nos pressupostos humanistas. Segundo C: “A Escola AP foi idealizado por quatro irmãs, nós somos gestoras da escola, fazemos um trabalho coletivo, não tem uma única diretora, nós somos em quatro e dividimos funções dentro dessa direção da escola. A escola foi fundada em 1983, mas em

³⁷ A partir de 2005 foi fechada uma das unidades.

1983 nós éramos professoras da Escola AP., a dona por inexperiência queria fechar e nós resolvemos assumir a Escola e, dali de 1984 para cá, nós estamos fazendo esse trabalho coletivo dentro da Escola. A filosofia da escola ... ela é uma escola de formação humanística, ela preserva essa formação humana e busca dentro da escola ter laços fundos de amizade, trabalha a afetividade, carinho, é um monte de coisas nesse sentido, a formação do ser humano mesmo; desde 1984 esse trabalho vem sendo solidificado, testado, analisado, criticado, e é assim que está se construindo a história da escola.”

O trabalho dos professores é assegurado com reuniões de estudos que acontecem no início de cada ano dos assuntos que recebem destaques durante o ano anterior a partir das necessidades apresentadas tanto pelo aluno e pelo professor quanto pelos pais.

De acordo com C: *“Há muitos anos a escola vem trabalhando a questão da formação do professor. No começo do ano nós fazemos os temas que vão nortear os nossos estudos .Quais são as maiores angústias dos professores? É com relação ao erro, disciplina, motivação,correção? Então, esses temas são levantados na semana pedagógica , geralmente final de janeiro, e aí nós pegamos o que tem de bibliografia de livros de teóricos sobre o assunto, norteamos o trabalho, preparamos as pastas e começamos a estudar, e, em cada encontro, nós sabemos o que vai acontecer. Os temas de estudos nas reuniões pedagógicas não são escolhidas pela coordenação. Apenas preparamos o dia, convidamos alguns profissionais para um a conversa com os professores, apenas preparamos aquele dia. O que nós percebemos, que fica muito claro, é que geralmente quase todo ano, nós temos os mesmos problemas; não são tantos da escola, só que são alguns que são demorados, que é um processo longo, que não mudam, eu digo que os problemas eles não mudam assim , mas eles começam a ser vistos de uma outra forma e é isso que vai melhorando. Nós brincamos que têm pastas que estão sendo construídas assim, que já encheu uma, duas, três, quatro, enquanto outras possuem pouco material. Vamos falar uma pasta que foi bem legal, há uns três anos atrás, foi em relação aos professores sentirem necessidade de trabalhar a sexualidade. Foi um tema novo, inovador para nós, inovador para elas ,mas que sentiram necessidade, e outro tema também que antes ficava restrito a educação infantil, brincar; quando tinha algum tema do brincar,*

geralmente quem tinha maior interesse era a professora da primeira série , a professora da educação infantil, e hoje nós percebemos assim, os de 5ª à 8ª falam assim “-Oba, vai ter atividade de brincar!” porque eles têm condições de trabalhar de 5ª à 8ª. São algumas inovações que nós temos assim registrado para que futuramente possamos estar publicando isso; então, hoje brincar já não é mais atividade exclusiva da educação infantil, isso passou, engraçado é que, por exemplo, a 8ª série faz uma brincadeira legal e o professor quer pôr na pasta o registro, ele já não coloca tão tímido como colocava porque antes o brincar era uma coisa mesmo exclusiva, “-Ah, vou dar uma brincadeira algum dia”, mas não agora, é planejamento. Outra questão também, o planejamento nosso é muito engraçado, como existe uma troca na sala dos professores e temas também os norteadores, que é o calendário escolar com algumas festas tradicionais, alguns temas que a escola trabalha. O planejamento é uma troca muito interessante, nós falamos que, muitas vezes, nosso planejamento já está uma troca de culinária, um troca receita com outro.”

Questionamos a diretora C. sobre as intervenções específicas feitas na 1ª série, com a professora M. e tivemos a seguinte resposta: *“A maioria dos nossos professores tem uma longa caminhada na escola , o relacionamento nosso torna sempre uma parceria legal, de uma parceria forte. A minha intervenção como coordenadora da M. na primeira série é justamente integrá-la com o que está acontecendo na escola, como é que é integrá-la ao que está acontecendo na escola? Por exemplo, essa semana está acontecendo a semana da arte, e ela tem um trabalho de Monet para apresentar com a turma. O meu trabalho é sentar, articular ela junto com a professora de artes, com as outras professoras, é essa integração, mas um trabalho direto sistemático, assim com a M., ela não requer , porque as trocas nossas, são muito de igualdade, quando ela vem me falar alguma coisa, ou que nós temos que conversar com um pai sobre determinada criança, nós sentamos, norteamos o que nós vamos pontuar para essa família e fazemos o trabalho. Não tem assim , como você me perguntou da leitura e da escrita, como nós não temos aquela coisa do planejamento de caderno, cobrado dos professores: isso você vai dar no primeiro bimestre fechado, isso é no segundo bimestre, isso é no terceiro, é no quarto. O que acontece é que quando fechamos o bimestre, colocamos aquilo que está em processo, aquilo que ainda não foi possível trabalhar, e o que foi possível avançar, então ela está trabalhando hoje em*

um suporte do projeto Vitória Régia , você vai pegar lá o material, ela não segue lá uma seqüência , não é o livro que determina a seqüência da M., ela determina e usa o livro. Tem pais que perguntam: -C. por que eles já estão lá no final e não fizeram um montão na frente? Eu respondo: Ah! porque o norte do nosso trabalho está seguindo pela linha e não pelo que o livro estabelece, e a M. me passa isso, passa para a coordenação como ela está conduzindo esse trabalho, e essa é a busca. E como a escola começa desde a educação infantil trabalhar essa construção da leitura e da escrita, então fica mais fácil, o pai chega mesmo com ansiedade, porque ele espera até certo momento, depois ele começa a questionar: -C., mas olha ele já junta as letras mas não faz e é sempre assim. Mas o que eu vejo é que a M. transmite essa segurança, muitas vezes, a coordenação nem interfere porque a M. chega e fala: -Não mãe, é assim...”

Notamos que a instituição da professora pesquisada nos revelou que, apesar de um espaço físico ainda alternativo, em fase de mudanças, o cenário pedagógico foi descrito como dinâmico, construtivo e, acima de tudo, aberto a novas possibilidades, a partir das próprias necessidades que vão surgindo no decorrer de cada ano.

4.3.4. .A sala de aula: conhecendo o ambiente físico e os seus alunos.

O ambiente físico da sala de aula é pequeno, pouco arejado; a circulação de ar fica restrita a duas venezianas localizadas no alto de uma das paredes, como já informou a diretora. A estrutura da escola foi adaptada e organizada em um prédio não apropriado para uma instituição escolar.

A organização da sala de aula é feita com quatro mesinhas de quatro lugares, que possibilita a interação aluno-aluno. Não existe mesa da professora, pois a mesma circula por todas as mesinhas, sentando perto daquela cujos alunos necessitam de um auxílio mais próximo.



A sala foi decorada com cartazes feitos pela professora e por atividades dos alunos. Havia uma centopéia com o alfabeto escrito nas duas modalidades de letra (cursiva e de imprensa), calendário, regras de conduta da turma, cartaz de aniversariantes do mês e numerais de 0 a 9.



No período investigado, a aula sempre iniciava com as crianças completando o calendário do dia: a professora perguntava que dia era do mês, da semana e fazia relação com o dia anterior e com o posterior. Cada dia, uma criança era escolhida para virar o dia no calendário. Logo em seguida, guardavam a tarefa na estante, caderno ou apostila e a professora entregava o caderno ou apostila que iriam utilizar na aula. O horário freqüentado pelos alunos era no período das 7 horas às 11 horas e 40 minutos. Em dois dias da semana

eles ficava no período vespertino, com atividades extra-curriculares, como: artes, música, recreação e jogos e outros.



Os lugares das crianças nas mesinhas não eram fixos; em cada dia observado houve uma mudança na ocupação das cadeiras, às vezes, por opção da criança, e outras vezes, por opção da professora, o que oportunizava aos alunos socializarem-se uns com os outros.

A turma era constituída por doze alunos, com idades variadas entre cinco a sete anos, haviam cinco meninas e sete meninos, oriundos de classe média. Os pais, em grande maioria, exercem cargos em órgãos federais, como na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na Polícia Federal. Muitos são proprietários de estabelecimentos comerciais, autônomos (feirantes), funcionários do setor da saúde, e outros.

Observamos que havia um bom entrosamento entre o grupo, as trocas sociais eram estabelecidas equitativamente e, de acordo com a professora M, alguns alunos apresentavam níveis diferenciados em seu vocabulário.

4.3.5. O estudo de caso pela lente da câmara: entre o tempo, o espaço e os procedimentos de pesquisa.

Realizamos a pesquisa do dia 16 de março a 30 de abril de 2004, totalizando quarenta e dois (42) dias de filmagem e participação no dia-a-dia da sala de aula. Nos dois

primeiros dias, a pesquisadora ficou apenas observando e registrando os acontecimentos mais importantes. Esse contato foi estabelecido para as crianças conhecerem a pesquisadora e vice-versa.

Esse momento foi importante, tanto para as crianças como para a professora, pois estavam preocupados com nossa presença e com a filmagem. As crianças mandavam beijos, movimentavam as mãos, mostravam os cadernos ou livros; alguns se intimidavam diante da câmera. A professora apontava um determinado aluno ou aluna, mostrava as atividades para a câmera, demonstrando uma preocupação com a filmagem

Nos primeiros dias³⁸, filmamos toda a aula, tudo o que ocorreu está registrado em fitas VHS. A partir do terceiro dia, uma segunda-feira, as crianças e a professora demonstraram comportamento mais tranquilo com relação à filmagem. Foi, então, que iniciamos as vídeo-gravações direcionadas para a pesquisa. Filmamos nos vinte primeiros dias o período todo de aula, depois, apenas os momentos de intervenção da professora ou de um aluno. Em seguida, editamos o que nos interessava: as mediações da professora com o aluno ou alunos, transcrevendo, literalmente, as falas.

As primeiras entrevistas da pesquisadora com os alunos envolvidos nas gravações foram realizadas após as filmagens, através de uma conversa informal entre a pesquisadora e alunos, registrada no diário de campo. Diante do trabalho filmado da professora com os alunos, sentimos necessidade de filmar, também, as entrevistas da pesquisadora com os alunos. Para tanto, foi necessário contar com um auxiliar³⁹, que passou a vídeo-gravar todo o contexto, juntamente com a entrevista da pesquisadora.

Neste estudo, os dados foram coletados através de: a) sessões vídeo-gravadas de interações professor/aluno em sala de aula; b) entrevistas com os alunos e professora; c) consultas ao material escrito de alunos e, d) diário de campo da pesquisadora com as

³⁸ Iniciamos as filmagens em uma quinta-feira.

³⁹ Como a pesquisadora tinha seu projeto de pesquisa cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa da UFMS, local de seu trabalho profissional, pôde contar com duas monitoras voluntárias (Graciela Mendes e Rhaisa Pael), alunas do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, que auxiliaram na realização da pesquisa de campo e nas transcrições literais das filmagens.

observações registradas. Descrevemos, a seguir, os procedimentos que utilizamos na coleta de dados.

a) Sessões vídeo-gravadas

As sessões vídeo-gravadas tiveram a finalidade de registrar as relações que envolviam professora e alunos. Iniciamos filmando toda a aula, mas o que nos interessava eram os momentos de mediação que a professora realizava com seus alunos nas situações de dificuldade ou quando encontrava erros nas atividades das crianças. Nossa preocupação foi registrar todas as informações que essas situações nos apresentaram, através da vídeo-gravação.

A possibilidade de visualizar novamente a situação da maneira como ocorreu, sem perder detalhes, foi o que nos instigou a escolher a vídeo-gravação como procedimento de coleta de dados, dando-nos a oportunidade de analisar, posteriormente, as situações.

As sessões vídeo-gravadas foram organizadas para que a rotina da sala de aula não fosse modificada, apesar de identificarmos que a presença de uma pessoa estranha poderia ser condição para a alteração dos comportamentos dos alunos e da professora. No entanto, realizamos duas sessões de observação, sem preocupação com a coleta de dados, apenas para a adaptação dos alunos e da professora à nossa presença e ao material.

Nesses primeiros momentos, muitas crianças queriam ser filmadas, faziam movimentos com as mãos, pedindo para serem filmadas. A professora, também, modificou seu comportamento, olhava para a câmera, mostrava atividades e fazia gestos para a filmagem, mas todas essas modificações no comportamento dos alunos e da professora foram diminuindo, demonstrando que se adaptaram, gradualmente, à nossa presença.

Os dados coletados, nas sessões de observação, fizeram parte do material analisado e forneceram subsídios para as entrevistas com os alunos e a posterior consulta do material escrito produzido pelos mesmos.

b) Entrevista com professores e alunos.

A entrevista é outro procedimento que muitos pesquisadores utilizam para coletar informações de campo. No nosso caso, utilizamos para conhecer melhor a professora escolhida, sua história de vida profissional, suas experiências com o tema e, principalmente, esclarecer alguns pontos necessários para a realização da análise das vídeo-gravações. A entrevista com a professora foi gravada em áudio e transcrita na íntegra para posterior análise e organização do texto para a tese.

Com os alunos, utilizamos a entrevista não com a mesma finalidade daquela feita com a professora, descrita anteriormente, mas como um procedimento de continuidade da pesquisa; logo após as vídeo-gravações das intervenções da professora, coletávamos informações sobre as possíveis dificuldades encontradas ou sobre as correções realizadas por eles após a mediação da professora, bem como sobre as estratégias utilizadas pelo aluno para sua superação/compreensão/compreensão ou não do erro. As primeiras foram escritas e as outras foram vídeo-gravadas e transcritas.

Durante as entrevistas, ficávamos atentos às informações dadas, estimulando o diálogo e as informações que desejávamos. Se estas não estivessem claras, tínhamos a oportunidade de refazer; outrossim, registrando outros tipos de linguagens, comuns nesses procedimentos, como a linguagem dos gestos, das expressões, sinais não-verbais, modificações de tom de voz, de ritmos etc.

c) Consulta ao material escrito dos alunos

A consulta ao material do aluno foi realizada a partir de cada atividade vídeo-gravada, o que possibilitou identificar as dificuldades do aluno, bem como as soluções encontradas por ele.

Interessou-nos seleccionar as actividades escritas que indicavam as possibilidades do processo de mediação, ou seja, se o aluno tinha conseguido ou não, a partir do auxílio do professor, chegar a uma aprendizagem formal esperada.

Tais actividades serviram de parâmetros de análises, pois permitiram-nos identificar o processo utilizado pela professora na sua mediação e a estratégia do aluno para a superação/compreensão/compreensão ou não dos erros.

CAPÍTULO V

Desvelando os dados da pesquisa: apresentação e análise

...Todo mundo ama um dia
todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no
outro vai embora...

Almir Sater e Renato Teixeira

*E*ste capítulo apresenta a organização dos dados, a análise dos episódios e a descrição dos resultados. A análise dos dados aconteceu a partir do momento em que recolhemos o material coletado e passamos a organizá-lo. Os dados foram analisados através de recortes que fizemos a partir de todo material colhido; nesses recortes identificamos as intervenções da professora e/ou solicitações do aluno para auxílio na realização ou correção da sua atividade, considerada como ações mediadoras do processo ensino-aprendizagem, objetivando a compreensão do objeto pelo sujeito.

Denominamos cada situação de mediação de *Episódio*, que corresponde ao momento de mediação da professora ou de uma criança mais experiente, diante de atividades e/ou correções das mesmas, no cotidiano da sala de aula.

Para a apresentação dos episódios, optamos por criar matrizes. Entendemos por matriz a descrição dos processos de mediação entre professora-aluno-aluno através de um

quadro com três colunas, com as seguintes denominações: evento antecedente, atuação do aluno e evento conseqüente.

Iniciamos o trabalho assistindo às filmagens para seleção dos episódios que iriam ser descritos na matriz. Selecionamos cinquenta episódios que foram transcritos na íntegra e organizados nas matrizes.

Compreendemos como eventos antecedentes aquelas mediações realizadas pela professora ou por outro(s) aluno(s) mais experiente(s), geralmente com função instrucional. Na coluna correspondente transcrevemos na íntegra a fala da professora quando iniciava a intervenção, questionando ou instigando o aluno para a execução da atividade.

A coluna do meio foi reservada para o comportamento/atuação do aluno em destaque; nela transcrevemos as perguntas, respostas, dúvidas e/ou o desempenho do aluno durante a atividade desenvolvida.

Os eventos conseqüentes, por sua vez, descrevem os comportamentos e/ou atitudes da professora diante das respostas do aluno, geralmente com função de “feedback” ou correção.

Na seqüência da cada matriz, apresentamos um outro quadro contendo três colunas semelhantes às descritas acima, mas com o espaço para a transcrição dos dados das entrevistas da pesquisadora com o aluno alvo do episódio. Os dados desse quadro descrevem a compreensão ou não do aluno diante do erro cometido na atividade. Assim, na primeira coluna - evento antecedente - descrevemos o questionamento da pesquisadora sobre a participação da professora ou o desempenho do aluno, procurando saber o resultado final da intervenção.

Na coluna do meio são apresentadas as respostas e/ou comportamentos do aluno diante das questões da pesquisadora. E a terceira coluna - evento conseqüente - ficou reservada para o “feedback” da pesquisadora para as respostas dos alunos.

O Anexo 1 apresenta os cinquenta episódios com a descrição das mediações da professora com os alunos, seguidos dos quadros da entrevista da pesquisadora com os mesmos e suas atividades.

5.1. A síntese dos episódios

Apresentaremos dois quadros com o conjunto desses episódios identificados: um com trinta e dois (32) episódios com sucesso e outro com dezoito (18) episódios sem sucesso.

Foram considerados episódios com sucesso aqueles em que: a) o aluno demonstrou mudança no desempenho de suas atividades, e b) na entrevista com a pesquisadora, o aluno justificou adequadamente a intervenção realizada.

Os episódios sem sucesso são aqueles em que o aluno não demonstrou mudança no desempenho de sua atividade ou, na entrevista com a pesquisadora, não mostrou compreensão da mesma, omitindo-se de justificar a mediação da professora e seu próprio desempenho.

Quadro Síntese 1

Episódios Com Sucesso

Episódio	Síntese
01	A aluna L. foi ao quadro de giz e escreveu a palavra FAMÍLIA com LHA. A profª auxiliou e, na entrevista com a pesq, L. responde as questões relembando a escrita correta.
02	A aluna AL escreve a palavra AMOR, trocando e acrescentando letras. Corrige com o auxílio da profª. e de alguns colegas. Na conversa com a pesq. AL. respondeu com segurança seu desempenho e a correção de sua escrita..
03	LN. escreve a palavra DIVERSÃO com algumas trocas, recebe auxílio da profª e corrige. Na entrevista com a pesq. resistiu em responder, mas o faz corretamente, identificando sua troca e sua correção.
04	Foi descrita a participação da aluna F. na escrita da palavra ALEGRIA. que teve dificuldade na escrita, tendo que ser mediada pela profª. Com a pesq. F. respondeu todas as questões corretamente.
05	A professora auxiliou o aluno M a redigir a palavra ESCREVER, que demonstrou dificuldade na escrita da sílaba CRE. Com a pesq. M. pouco falou, mas mostrou o que a profª auxiliou.
06	A profª auxiliou o aluno G. na escrita da palavra CADERNO. Na entrevista com a pesquisadora recorda-se do episódio.
07	A profª auxilia a aluna F. na correção das palavras BARATA e ELEFANTE. Na entrevista com pesquisadora responde sorridentemente as questões, mostrando suas atividades corrigidas.
08	A profª auxilia a aluna L. na atividade de recorte e colagem de palavras completas que tenham 4 letras. Na entrevista com a pesquisadora L. responde as questões recordando e falando sobre sua correção.
09	A profª sentada a uma das mesas corrige a atividade do aluno G. auxiliando-o na escrita das palavras MACACO, ELEFANTE, CAVALO e CACHORRO. Com a pesquisadora, responde as questões demonstrando atenção e recordação do episódio.
10	O aluno J. aproxima-se para tirar dúvidas, questiona como escreve a sílaba ON de ONÇA e a profª encontra a palavra CACHORRO escrita com X, mostra para o aluno e diz as letras convencionais CHO J. corrige e volta para seu lugar. Com a pesq, o aluno respondeu demonstrando conhecimento sobre sua escrita.
11	A profª chama a atenção da aluna AN. na escrita das palavras MACACO – HIPOPÓTAMO – COELHO – BORBOLETA E PÁSSARO. A aluna corrige com a intervenção da profª. Na entrevista com a pesquisadora, a aluna respondeu as questões, demonstrando a mudança no seu desempenho.
12	Acompanhar a escrita da palavra PALHAÇO pelo aluno F, com a intervenção da profª e dos colegas. O aluno F. resistiu em falar com a pesq., apenas olhava e nada falava. Foi só a partir da insistência da pesq. que o aluno resolveu falar e responde relembando o episódio.

13	Descrevemos a participação da aluna AL. na escrita da palavra ENGOLIDOR DE FACA. Na conversa com a pesq. a aluna AL. respondeu o necessário, demonstrando lembrança do episódio.
14	Descrevemos a participação do aluno J. na escrita da palavra ENGOLIDOR DE FOGO. Na entrevista com a pesquisadora, o aluno pouco conversou, apenas respondeu o que tinha escrito.
15	Apresentamos a participação da aluna AL. na escrita da palavra APRESENTADOR. Com a pesquisadora a aluna respondeu as questões, demonstrando segurança ao relembrar da sua participação.
16	Acompanhamos a escrita da palavra do aluno G que mostra-se bem atento ao auxílio da profª. Com a pesquisadora o aluno G. respondeu as questões relembrando a ajuda da professora sem nenhum problema.
17	Descrevemos a intervenção da profª. com a aluna F. na correção das palavras escritas. Diante da pesquisadora a aluna F. respondeu as questões, lembrando da ajuda da professora e demonstrando compreensão das atividades realizadas.
18	Descrevemos a intervenção da profª na escrita das palavras MALABARISTA, ELEFANTE, ONÇA e ÔNIBUS do aluno G. Com a pesquisadora o aluno respondeu e mostrou para a vídeo-gravação a correção que acabava de fazer.
19	Acompanhamos a intervenção da aluna AN. na escrita das palavras MALABARISTA, SORVETE e ÔNIBUS. Na entrevista com a pesquisadora, a aluna respondeu todas as questões, deixando claro como foi a intervenção da profª e sua correção.
20	A profª auxiliou a aluna AL. na construção da escrita de palavras para formação de frases. A pesquisadora aproximou-se da mesa e começou a questionar a aluna, que respondeu as questões prontamente.
21	Descrevemos a intervenção com a aluna AN. na escrita das palavras LEÃO, COMER e PENTE. A pesquisadora aproximou da aluna que respondeu as questões. No entanto, em alguns momentos, parava e olhava para a pesq., tentando recordar a intervenção, mas logo respondia as questões.
22	Acompanhamos a intervenção da profª com o aluno LN. na correção da palavra TROMBADA. Na entrevista com a pesquisadora o aluno ficou pouco a vontade, mas respondeu o que tinha escrito e o que a profª havia corrigido.
23	Acompanhamos a intervenção da profª com o aluno G na correção da escrita do pensamento do elefante. O aluno G. respondeu todas as questões da pesquisadora lendo sua escrita, mostrando no caderno e respondendo de acordo com o auxílio solicitado.
24	Descrevemos a intervenção da profª com a aluna AN. A profª auxiliou na escrita da palavra MALVADO. Na entrevista com a pesq. a aluna apresentou-se bem tímida no início, mas logo soltou um sorriso, apenas demorou para responder, mas respondeu.

25	Acompanhamos a escrita do pensamento do elefante, que a aluna escreveu a partir da intervenção da profª, demonstrando um comportamento tímido diante da correção. AL. mostra-se constrangida para responder, colocando a mão na boca, mas respondeu todas as questões da pesquisadora corretamente, confirmando sua aprendizagem.
26	Acompanhamos a intervenção da profª com a aluna AL. na escrita das palavras OLHE – JAULA – SERAFIM. Na entrevista com a pesquisadora teve um comportamento tímido diante das questões, mas respondeu todas com segurança.
27	Descrevemos a intervenção da profª com a aluna AN. na escrita das palavras SERAFIM e JAULA. Com a pesq, AN. respondeu, demonstrando compreensão da atividade.
28	Acompanhamos a intervenção da profª com o aluno M. na escrita do bilhete para o Serafim. A pesquisadora chamou o aluno M. e começou a questioná-lo. Notamos que, mesmo tendo dificuldade na escrita do bilhete, o aluno relembrou a intervenção da profª.
29	Descrevemos a intervenção e a escrita das palavras: ENGOLIU – ESPADA do aluno M. A pesquisadora iniciou o questionamento sobre a ajuda da profª. e o aluno demonstrou um comportamento tímido, mas respondeu as questões.
30	Acompanhamos a correção das frases: “ELE ENGOLIU MUITA ESPADA e LEVAVA NO MÉDICO.” da aluna AN. que demonstrou, na entrevista com a pesquisadora, compreensão da atividade.
31	A profª auxilia a aluna AL. na escrita da frase “ELE ENGOLIU ESPADA” Notamos um constrangimento da aluna em responder as questões solicitadas pela pesquisadora, mas suas respostas demonstraram compreensão da atividade.
32	Descrevemos a intervenção da profª e a correção das palavras escritas por AL. e percebemos que a aluna compreendeu a intervenção, mas quando solicitada pela pesquisadora demonstrou um comportamento tímido, principalmente pela vídeo-gravação, mas respondeu do seu jeito e como havia compreendido.

Quadro Síntese 2

Episódios Sem Sucesso

01	O aluno M. solicitou ajuda da prof ^a para a escrita da palavra TÊNIS, que escreveu a partir da intervenção da prof ^a . No entanto, na entrevista com a pesquisadora, o aluno manifestou-se muito pouco, demonstrando dificuldade de lembrança do episódio com a prof ^a .
02	A prof ^a auxiliou a aluna L. na escrita da palavra BRINCO, que escreveu de acordo com as orientações. Na entrevista com a pesquisadora, demonstrou falta de compreensão da atividade.
03	Descrevemos a intervenção da prof ^a com a aluna L. na atividade de completar as rimas. L. tem dificuldade para escrever as palavras e copia todas do quadro de giz. Na entrevista com a pesq. L. não consegue expressar suas respostas, demonstrando falta de compreensão.
04	A prof ^a auxiliou o aluno M. na atividade de recorte e colagem de palavras com 4 letras, mas M. não compreende. Na entrevista com a pesq., pouco fala demonstrando falta de compreensão.
05	Acompanhamos a intervenção da prof ^a com a aluna L. na realização da atividade sobre pares. Com a pesquisadora L. respondeu apenas aquilo que ficou mais claro para ela: o número zero, o restante não respondeu.
06	A prof ^a auxilia a aluna L. na atividade de formar pares e marcar (laçar) quantos pares formou. Na conversa com a pesquisadora, L. responde apenas duas perguntas e não continuou o diálogo.
07	O aluno MT. teve dificuldade em realizar a atividade proposta; no momento que tinha que escrever, percebemos que sua dificuldade aumentava, pois ainda não dominava a escrita, olhava para o caderno, depois para prof ^a e esperava seu auxílio. Com a pesquisadora pouco falou, apenas apontou no caderno a escrita da prof ^a e balançou a cabeça em um dos questionamentos.
08	A prof ^a auxiliou a aluna L. na atividade de formar pares. Na entrevista com a pesquisadora, a aluna L. pouco respondeu as questões, por não lembrar o auxílio da professora.
09	Descrevemos a participação do aluno M. na escrita da palavra DOMADOR, a intervenção da prof ^a e dos colegas. Quando questionado pela pesquisadora, não conseguiu lembrar da intervenção da prof ^a e de como tinha escrita a primeira palavra.
10	Descrevemos a participação do aluno MA. na escrita da palavra EQUILIBRISTA. O aluno MA. não quis conversar com a pesq., apenas mostrou a palavra. Notamos pela sua dificuldade que ele não conseguiu responder, por não saber, pois sua escrita foi acompanhada pela prof ^a .
11	Acompanhamos a intervenção da prof ^a com a aluna L. na atividade de escrita de palavras. A aluna L. pouco respondeu para a pesq, demonstrando uma postura de insegurança na recordação de sua atividade.

12	Observamos no episódio que o aluno M. demonstrou uma postura de insegurança ao escrever as palavras, aguardando o auxílio da prof ^a . Na intervenção da pesquisadora pouco respondeu, confirmando sua insegurança diante das atividades realizadas.
13	Acompanhamos a intervenção da aluna L. na escrita das palavras MORDER e ARRANHAR. Na entrevista com a pesquisadora L. conseguiu recordar as intervenções da prof ^a , apenas respondeu uma letra da palavra MORDER. Observou que a aluna teve dificuldade de ler sua própria escrita e recordar a ajuda da prof ^a .
14	Descrevemos a intervenção de um aluno mais experiente(J.) com um colega menos experiente (MA.) que demonstrou estar incomodado com a ajuda do colega, mas escreveu todas as indicações de J. Com a pesquisadora, o aluno MA. pouco falou, apenas olhava para sua atividade, para a pesquisadora e não falava.
15	Descrevemos a intervenção da prof ^a na correção da escrita do aluno M. A pesquisadora aproximou-se do aluno M., questionou-o sobre a ajuda da prof ^a , mas o mesmo pouco falou, demonstrando falta de compreensão da atividade.
16	Descrevemos a intervenção com a aluna L. na escrita da fala do engolidor de facas. Na entrevista com a pesquisadora L., demonstrou uma dificuldade em relembrar a intervenção vivida com a prof ^a , pouco falou, sua expressão foi de dúvida, de não recordar.
17	Percebemos que a aluna L. não dominava o código da língua escrita, necessitando de um auxílio; foi o que aconteceu, a prof ^a apagou o que a aluna havia escrito e acompanhou a reescrita, falando as letras em que a aluna tinha dificuldade. Com a pesquisadora, a aluna L. pouco respondeu as questões, deixando-a sem argumentos para continuar as perguntas.
18	Neste episódio, percebemos uma característica forte do aluno com o auxílio da prof ^a , pois ele só escrevia a partir das suas indicações. M. prestou muita atenção na fala da prof ^a , mas só realizou as tarefas sob o olhar da mesma. Com a pesquisadora, percebemos uma resistência do aluno em responder as questões. M. pouco falou, demonstrando insegurança nas suas respostas.

5.2. Análise dos Dados 1

No segundo momento de análise dos episódios com e sem sucesso, vamos classificá-los de acordo com cinco categorias e subcategorias de análises, que foram apresentadas com o objetivo de identificar fatores que nos auxiliem a explicar as possíveis diferenças entre os episódios com e sem sucesso.

Da primeira à quarta categoria, baseamo-nos no estudo de MOLINA (1999), e a quinta categoria é o resultado de nossa própria análise dos dados da pesquisa. Vamos apresentá-las:

1. Natureza da atividade – funcionalidade:

- a) escolar
- b) social

2. Qualidade da orientação – clareza:

- a) clara
- b) confusa

3. Qualidade da mediação:

3.1. Postura da professora:

- a) afetuosa
- b) burocrática
- c) ríspida

3.2. Coerência:

- a) coerente
- b) incoerente

4. Qualidade de mediação em relação ao erro:

4.1. Identificação

- a) erro identificado
- b) não identificado

4.2. Elaboração cognitiva:

- a) questiona
- b) responde

4.3. Valorização do desempenho do aluno:

- a) valoriza
- b) não valoriza

4.4. Abrangência:

- a) geral
- b) grupal
- c) individual

5. Finalização da Mediação:

- a) presença da feedback
- b) ausência da feedback

Apresentamos, a seguir, os resultados encontrados a partir da análise dos episódios, de acordo com cada categoria e suas subcategorias. De início, vamos definir as categorias e subcategorias, apresentar os resultados de análises, em quadros, nos episódios com e sem sucesso; em seguida teremos as figuras dos episódios com e sem sucesso, juntamente com as tabelas referentes aos dados quantitativos.

Como registramos no capítulo anterior, nossa opção metodológica para a sistematização da pesquisa de campo, coleta de dados e a organização dos mesmos em episódios, deu-se a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa com enfoque no estudo de caso. No entanto, para mediar e compreender nossa análise, buscamos auxílio nos dados quantitativos – testes estatísticos – que foram catalogados pela Estatística Júnior – Estudos Aplicados à Estatísticas do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica/IMECC da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

A empresa Júnior realizou o estudo estatístico a partir dos dados que categorizamos. As figuras e tabelas apresentadas, constituem a primeira parte da análise estatística realizada e, na parte seguinte da análise, apresentamos o segundo teste - regressão logística (Anexo 2).

1. Natureza da atividade – Funcionalidade

O Quadro 01 apresenta os resultados da análise dos episódios, com e sem sucesso, de acordo com a categoria denominada **Natureza da Atividade - Funcionalidade**, que, de acordo com FRAGO (1993):

Esta *funcionalidade ou disfuncionalidade* implica e estabelece-se sempre em relação com objetivos determinados. As respostas diferem segundo os fins individuais e sociais que se persigam e os que se estime que realmente ambos os processos produzem. Esta é, em suma, uma questão primordialmente sujeita a juízos de valor sobre os objetivos pretendidos e reais da alfabetização e da escola. (p. 39)

Assim, buscamos classificar a categoria quanto à sua funcionalidade a partir das atividades realizadas em sala de aula, divididas nas subcategorias de uso escolar ou de uso social, como se segue:

- (a) **Escolar** – Atividade considerada tipicamente escolar, dificilmente observada em outros ambientes sociais, como, por exemplo, um exercício de separação de sílabas ou um ditado de palavras isoladas.
- (b) **Social** – Atividade que corresponde a uma prática social da leitura e da escrita, que ocorre em outras instâncias, fora do âmbito escolar, como em casa, no emprego; por exemplo: ler um livro, escrever um bilhete, escrever um receita de culinária, etc.

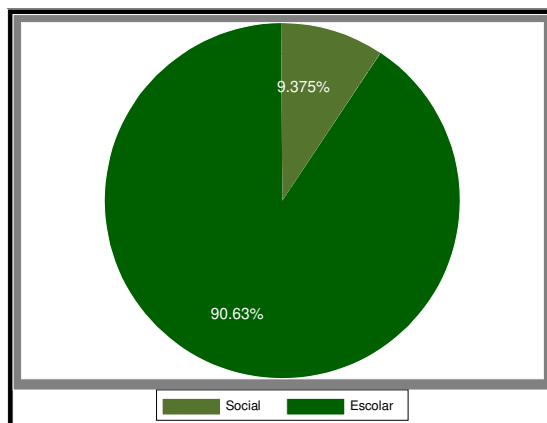
Quadro 01 – Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.

Subcategorias	ESCOLAR	SOCIAL
Episódios		
01	Escrita de palavras	
02	Escrita de palavras	
03	Escrita de palavras	
04	Escrita de palavras	
05	Introdução do nº 2 – escrita de palavras	
06	Introdução do nº 2 – escrita de palavras	
07	Completar frases – escrita de palavras.	
08	Recorte e colagem – introdução do número 4.	
09	Recorte, colagem e escrita dos nomes dos animais que trabalham no circo.	
10	Recorte, colagem e escrita dos nomes dos animais que trabalham no circo.	
11	Recorte, colagem e escrita dos nomes dos animais que trabalham no circo.	
12	Atividade coletiva com escrita de palavras no quadro de giz.	
13	Atividade coletiva com escrita de palavras no quadro de giz.	
14	Atividade coletiva com escrita de palavras no quadro de giz.	
15	Atividade coletiva com escrita de palavras no quadro de giz	
16	Escrita de palavras, após observação no concreto.	
17	Escrita de palavras, após observação no concreto.	
18	Complete a frase de acordo com o desenho.	
19	Complete a frase de acordo com o desenho.	
20	Observar e escrever sobre a figura.	
21	Observar e escrever sobre a figura.	
22	Escrita de frase com o pensamento do elefante.	
23	Escrita de frase com o pensamento do elefante.	
24	Escrita de frase com o pensamento do elefante.	
25	Escrita de frase com o pensamento do elefante.	
26		Escrita de bilhete.
27		Escrita de bilhete.
28		Escrita de bilhete.
29	Escrita de resposta da questão a partir de um desenho.	
30	Escrita de resposta da questão a partir de um desenho.	
31	Escrita de resposta da questão a partir de um desenho.	
32	Escrita de frases a partir de palavras escolhidas pela profa.	

Quadro 02 – Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.

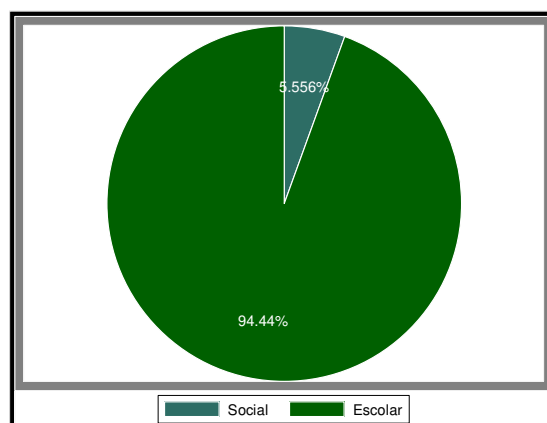
Subcategorias	ESCOLAR	SOCIAL
Episódios		
01	Introdução ao conceito de números pares – escrita de palavras.	
02	Introdução ao conceito de números pares – escrita de palavras.	
03	Completar frases – escrita de palavras.	
04	Recorte e colagem – introdução do número 4.	
05	Formar pares e responder algumas questões sobre o exercício..	
06	Formar pares e responder algumas questões sobre o exercício.	
07	Formar pares e responder algumas questões sobre o exercício.	
08	Formar pares e responder algumas questões sobre o exercício.	
09	Atividade coletiva com escrita de palavras no quadro de giz.	
10	Atividade coletiva com escrita de palavras no quadro de giz.	
11	Escrita de palavras, após observação no concreto.	
12	Complete a frase.	
13	Observar e escrever sobre a figura.	
14	Observar e escrever sobre a figura.	
15	Escrita de frase com o pensamento do elefante.	
16		Escrita de bilhete.
17	Escrita de resposta da questão a partir de um desenho.	
18	Escrita de frases a partir de palavras escolhidas pela profa.	

Figura e tabela 01 – Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.



Funcionalidade – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Escolar</i>	29	90,62%
<i>Social</i>	3	9,38%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 02 – Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - e suas subcategorias Escolar e Social.



Funcionalidade – sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Escolar</i>	17	94,44%
<i>Social</i>	1	5,56%
<i>Total</i>	18	100,00%

Iniciar uma análise é buscar significados, entendimentos e compreensão daquilo que foi vivido. Aqui, despontam-se momentos vividos no ano de 2004, em uma sala de 1ª série do ensino fundamental. Observando os dados, notamos que, dos cinquenta (50) episódios, na categoria Natureza da Atividade – Funcionalidade - apenas quatro (04) foram considerados de natureza social, demarcando uma prática escolar no dia-a-dia da sala de aula, alvo do estudo.

Na separação dos episódios com e sem sucesso, o índice de maior ocorrência deu-se nas atividades de natureza escolar, é o que será demonstrado:

- Percebemos pela figura e pela tabela - com sucesso – acima, que a categoria a respeito da natureza da atividade realizada em sala de aula (funcionalidade) em 9,38% dos casos é considerada tipicamente social e em 90,62% escolar. Através do teste estatístico, notamos que, como o valor de prova com 5% de erro é 0.000, existe diferença significativa entre a funcionalidade escolar e social. (Anexo 2)
- Notamos na figura e na tabela – sem sucesso – acima, que a categoria a respeito da natureza da atividade realizada em sala de aula (funcionalidade) em 94,44% dos casos é considerada tipicamente escolar e em 5,56% social. Através do teste estatístico, notamos que, como o valor de prova com 5% de erro é 0.002, existe diferença significativa entre a funcionalidade escolar e social. (Anexo 2)

Ao analisar os dados e sua quantificação, nos episódios com sucesso, constatamos que 9,38% referiam-se a prática social da escrita e 90,62% voltavam-se para a prática escolar. A professora oferecia aos seus alunos situações de experiências que resultavam em aprendizagens baseadas na escrita como desenvolvimento de habilidade, reforçando os exercícios de repetição de letras e números e a memorização dos mesmos. No entanto, tal prática isoladamente não pode ser considerada como tradicional, uma vez que a professora apresentou no decorrer da pesquisa uma postura mediadora e democrática.

2. Qualidade da Orientação – Clareza

O Quadro 03 apresenta a classificação das atividades na categoria **Qualidade da Orientação – Clareza**, observada a partir de sua adequação como orientação e o entendimento do aluno. Foi subdividida em Clara ou Confusa:

- (a) **Clara** – foi considerada clara a atividade em que o aluno demonstrou entendimento, tendo sido apresentada pela professora, com uma linguagem fácil, refletindo objetivamente na sua resposta e no que foi esperado pela professora;
- (b) **Confusa** – foi considerada confusa a atividade em que a linguagem utilizada pela professora foi obscura, desordenada, não possibilitando a compreensão do aluno, levando-o a questionar ou não realizar a atividade, fazendo, muitas vezes, a professora repetir sua explicação.

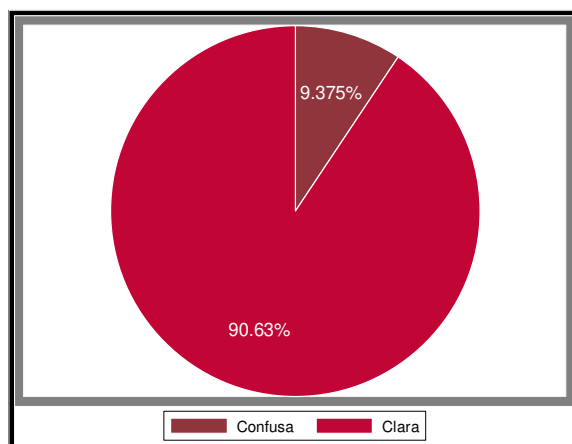
Quadro 03 – Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Orientação – Clareza - e suas subcategorias Clara e Confusa.

Subcategorias	CLARA	CONFUSA
Episódios		
01	A orientação foi clara, o aluno é que demonstrou dificuldade na escrita.	
02	A orientação foi clara, o aluno é que demonstrou dificuldade na escrita.	
03	A orientação foi clara, a aluna é que demonstrou dificuldade na escrita.	
04	A orientação foi clara, o aluno é que demonstrou dificuldade na escrita.	
05	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
06	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
07	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
08		Linguagem confusa para a compreensão da aluna.
09	A orientação foi clara, a aluna é que demonstrou dificuldade na escrita.	
10	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
11	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
12	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
13	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
14	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
15	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
16	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
17	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
18	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
19	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
20	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
21	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
22	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
23		Linguagem confusa, fazendo o aluno refazer sua atividade.
24		Linguagem confusa, fazendo a aluna refazer sua atividade.
25	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
26	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
27	Linguagem clara, a aluna que demonstrou dificuldade na escrita das palavras.	
28	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
29	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
30	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
31	Linguagem clara, usando termos apropriados.	
32	Linguagem clara, usando termos apropriados.	

Quadro 04 – Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Orientação – Clareza - e suas subcategorias Clara e Confusa.

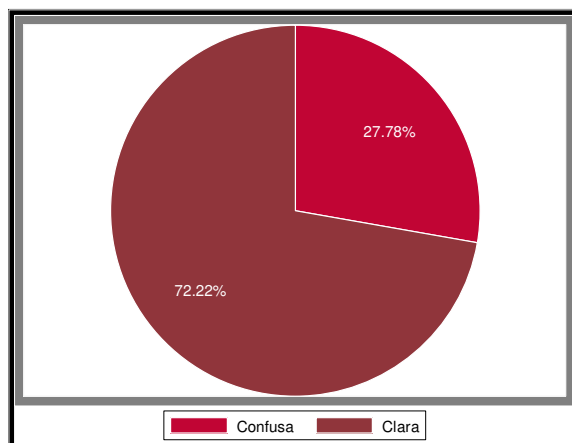
Subcategorias	CLARA	CONFUSA
Episódios		
01	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno é decorrente da falta de domínio da escrita convencional	.
02	Linguagem clara e auxílio da escrita.	
03	Linguagem clara e auxílio da escrita no quadro de giz.	
04		A explicação coletiva da atividade gerou dúvidas na realização da mesma pelo aluno – linguagem obscura.
05		A explicação coletiva da atividade gerou dúvidas na realização da mesma pelo aluno – linguagem obscura
06		A explicação coletiva da atividade gerou dúvidas na realização da mesma pelo aluno – linguagem obscura.
07		A explicação coletiva da atividade gerou dúvidas na realização da mesma pelo aluno – linguagem obscura.
08		A explicação coletiva da atividade gerou dúvidas na realização da mesma pelo aluno – linguagem obscura
09	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
10	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
11	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
12	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
13	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
14	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
15	Linguagem clara, utilizando termos apropriados.	
16	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
17	Linguagem clara, no entanto, a dificuldade do aluno foi por não dominar a escrita da palavra.	
18	Linguagem clara, utilizando termos apropriados.	

Figura e tabela 03 – Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Orientação – Clareza - e suas subcategorias Clara e Confusa.



Clareza – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Clara</i>	29	90,62%
<i>Confusa</i>	3	9,38%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 04 – Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Orientação – Clareza - e suas subcategorias Clara e Confusa.



Clareza – sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Clara</i>	13	72,22%
<i>Confusa</i>	5	27,78%
<i>Total</i>	18	100,00%

No Quadro 03, temos uma visão da categoria - Qualidade da Orientação - Clareza, que mostrou que tanto os episódios com sucesso⁴⁰, quanto os sem sucesso, do quadro 4, demonstraram, na sua maioria, uma orientação clara, oportunizando aos alunos a compreensão das atividades propostas, refletindo objetivamente o esperado pela professora. No conjunto dos cinquenta (50) episódios, tivemos oito (08) considerados de qualidade confusa, divididos em: três (03) nos ECS e cinco (05) nos ESS, totalizando uma margem de 16% em todo o conjunto. Assim, temos:

- Observando os resultados da figura e da tabela – com sucesso - vemos que em 90,62% dos casos, a qualidade da orientação (Clareza) pode ser considerada clara; enquanto que em 9,38%, é considerada confusa. Pelo teste estatístico percebemos que existe diferença significativa entre as respostas quanto à qualidade de orientação pelo p-valor 0,000 com 5% de erro. (Anexo 2)
- Observando os resultados da figura e da tabela – sem sucesso- vemos que em 72,22% dos casos, a qualidade da orientação (Clareza) pode ser considerada clara, enquanto que em 27,78% é considerada confusa. Pelo teste estatístico percebemos que existe diferença entre as respostas quanto à qualidade de orientação pelo p-valor 0,0593 com 10% de erro. (Anexo 2)

Percebemos que a qualidade de orientação da professora, no momento de sua mediação diante do erro do aluno, teve um nível de entendimento considerável, pois a mesma demonstrou uma linguagem clara e com termos apropriados para tratar o processo de constituição do conhecimento, respeitando as possibilidades das crianças, principalmente, no momento da orientação das atividades.

Os episódios classificados na subcategoria – Confusa - possuem características semelhantes, como verificamos no quadro dos ECS, quando o aluno não compreendia o que a professora havia solicitado na sua primeira explicação, levando-a a repetir, ou mesmo, reexplicar individualmente. Notamos que, nesses momentos, o que dificultou foi o tipo de linguagem não apropriada para o nível de entendimento do aluno.

⁴⁰ Vamos utilizar as abreviaturas ECS para episódio com sucesso e ESS para episódio sem sucesso.

Nos ESS, constatamos, também, alguma semelhança, pois as cinco orientações classificadas como confusas permearam o nível de explicação coletiva da atividade, que gerou dúvidas na realização da mesma pelo aluno.

3. Qualidade da Mediação da Professora

Apresentamos a categoria - **Qualidade da Mediação da Professora** durante todo o período da realização das atividades, observando dois níveis de análises, que serão descritos nas subcategorias 3.1 e 3.2. e mostrados nos Quadros 05 ao 08:

3.1. Postura da Professora

O Quadro 03 apresenta a categoria Qualidade da Mediação da Professora, com sua primeira classificação quanto à atitude e postura da professora, considerando aspectos tais como: o tom de voz, postura corporal e expressões. Essas qualidades da mediação resultaram em três possibilidades:

- (a) **Afetiva** – foi considerada afetiva a atividade em que a professora dirigia-se ao aluno com uma postura afetiva, atenciosa, sentava-se ao seu lado, mostrava-se atenta ao seu questionamento, dialogava com um tom de voz carinhoso, compreensivo, valorizando suas atividades;
- (b) **Burocrática** – foi considerada burocrática a atividade em que a professora demonstrava aspectos de uma intervenção rotineira, como: instruir, chamar atenção, tirar dúvidas... num tom de voz sem sinais emotivos marcantes, ou mesmo, quando a intervenção passava por uma postura intermediária, nem afetiva e nem ríspida;
- (c) **Ríspida** – foi considerada ríspida a atividade em que a professora dirigia-se ao aluno com um tom de voz firme, áspero. Demonstra expressões, comentários e tons de voz impacientes, irritados, nervosos, direcionados para um aluno.

Quadro 05 – Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora - e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.

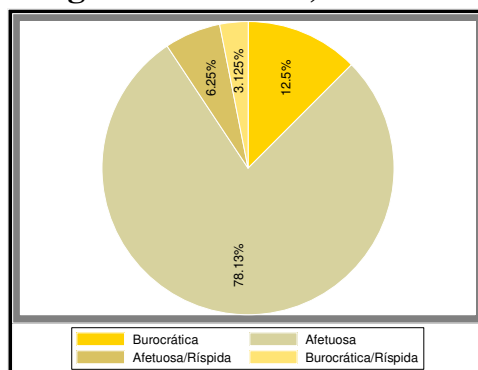
Subcategorias	AFETUOSA	BUROCRÁTICA	RÍSPIDA
Episódios			
01	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo.		
02	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo.		
03	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo.		
04		Postura rotineira.	
05		Postura rotineira.	
06	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
07		Chama atenção da aluna, com um tom de voz sem sinais emotivos.	
08	Postura afetiva e atenciosa.		
09	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
10	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
11	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
12	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
13	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
14	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
15	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
16	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
17	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
18		A maior parte da mediação tem uma postura rotineira.	Em alguns momentos o tom de voz da profa. torna-se firme, até irritado.
19	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
20	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		

21	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
22		Postura rotineira.	
23	Postura atenciosa.		
24	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
25	Postura atenciosa.		
26	Postura atenciosa.		
27	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
28	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
29	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		Em um determinado momento chama a atenção do aluno com um tom de voz irritado.
30	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		Em alguns momentos o tom de voz muda para uma postura de irritação.
31	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
32	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		

Quadro 06 – Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora - e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.

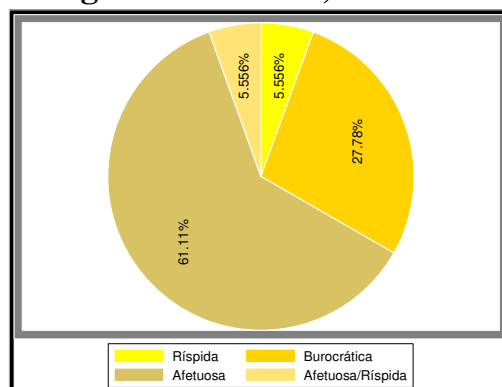
Subcategorias	AFETUOSA	BUROCRÁTICA	RÍSPIDA
Episódios			
01		Chama atenção do aluno, com um tom de voz sem sinais emotivos.	
02	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
03		Chama atenção da aluna, com um tom de voz sem sinais emotivos.	
04		Chama atenção da aluna, com um tom de voz sem sinais emotivos.	
05			Chama atenção com um tom de voz firme.
06	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
07	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
08		Chama atenção da aluna, com um tom de voz sem sinais emotivos.	
09	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
10	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
11	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
12	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
13	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
14	Postura atenciosa e afetiva diante do colega de classe.		Em alguns momentos o tom de voz muda para uma postura de irritação.
15	Postura afetiva, com um tom de voz compreensivo e atencioso.		
16		Postura rotineira.	
17	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		
18	Postura atenciosa, com um tom de voz compreensivo.		

Figura e tabela 05 – Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.



Postura da Professora – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Afetua</i>	25	78,13%
<i>Burocrática</i>	4	12,50%
<i>Ríspida</i>	0	0,00%
<i>Afetua/Ríspida</i>	2	6,25%
<i>Burocrática/Ríspida</i>	1	3,12%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 06 – Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Postura da Professora e suas subcategorias Afetuosa, Burocrática e Ríspida.



Postura da Professora – sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Afetua</i>	11	61,10%
<i>Burocrática</i>	5	27,78%
<i>Ríspida</i>	1	5,56%
<i>Afetua/Ríspida</i>	1	5,56%
<i>Burocrática/Ríspida</i>	0	0,00%
<i>Total</i>	18	100,00%

O Quadro 05 mostra a qualidade da mediação da professora através da sua postura ao lidar com os alunos. Nele encontramos uma evidência na postura afetiva, demonstrando uma atitude de respeito, carinho, compreensão e valorização do desempenho do aluno no decorrer da realização das atividades. Temos uma variação nos quadros ECS e dos ESS:

- Analisamos a qualidade da mediação da professora com respeito a sua postura – com sucesso - e concluímos que, enquanto 78,13% das mediações da professora são consideradas afetuosas, 12,50% são consideradas Burocráticas e outras 6,25% afetuosas e ríspidas ao mesmo tempo. Temos também que nenhuma dela é somente ríspida e 3,12% podem ser classificadas como burocráticas e ríspidas simultaneamente. Quando medimos a diferença entre as classificações com respeito à postura da professora, percebemos que existe diferença significativa entre as respostas a partir de um valor de prova igual a 0,000 com 5% de erro. (Anexo 2)
- Analisamos a qualidade da mediação da professora com respeito a sua postura – sem sucesso - e concluímos que, enquanto 61,10% das mediações da professora são consideradas afetuosas, 27,78% são consideradas burocráticas e outras 5,56% afetuosas e ríspidas ao mesmo tempo. Temos também que 5,56% delas são classificadas como ríspida e nenhuma é classificada como burocrática e ríspida ao mesmo tempo. Quando medimos a diferença entre as classificações com respeito à postura da professora, percebemos que existe diferença significativa entre as respostas a partir de um valor de prova igual a 0,000 com 5% de erro. (Anexo 2)

Observamos um dado importante, tanto no quadro ECS quanto no quadro ESS: temos em um mesmo episódio dois tipos de postura. No quadro dos ECS encontramos três (03) episódios: no 17 temos a ocorrência das posturas burocrática e ríspida, nos 28 e 29 as posturas afetiva e ríspida.

Podemos verificar que, no episódio 17, a professora inicia sua mediação de forma rotineira, sem demonstração de qualquer sinal emotivo; o aluno foi ao encontro da

professora mostrar sua atividade, ela olhava, corrigia, identificava o erro, o aluno voltava para seu lugar, corrigia e retornava para a correção. Nesse movimento, a professora mostrou-se indiferente na mediação; em um momento, que perdeu a paciência com a falta de capricho na letra e demonstrou uma atitude ríspida, com um tom de voz irritado.

Nos episódios 28 e 29 temos uma relação semelhante; a professora inicia com uma postura afetiva, com um tom de voz carinhoso e atencioso; no 28, irrita-se com o comportamento do aluno que levanta do seu lugar e vai até outra mesa, a professora chama-o e continua a mediação. Já na metade do episódio 29, a professora mostrou-se impaciente com a maneira da aluna em acompanhar a mediação. Em nenhum dos casos presenciamos uma postura mais áspera.

Nos ESS, como já afirmamos, as ocorrências maiores são de posturas afetivas, mas temos um número maior de posturas burocráticas. Nos episódios 01, 03, 04 e 08, o tom de voz da professora não demonstra nenhum sinal emotivo; no episódio 15, temos a ocorrência de dois tipos de posturas, afetiva, atenciosa com o colega de classe, mas em alguns momentos irrita-se com a dificuldade do mesmo. E, finalmente, o episódio 17 apresenta uma postura rotineira, sem demonstração de sinais emotivos no tom de voz da professora ou na sua atitude diante do aluno.

Não podemos deixar de destacar que a professora apresentou um número considerável de intervenções afetivas ao lidar com seus alunos; esse dado é positivo diante do nosso estudo que tem como finalidade desenvolver a compreensão e a superação do erro.

3.2. Coerência

O Quadro 07 aborda a categoria da qualidade da mediação, na subcategoria **Coerência**. Coerência, segundo o dicionário Aurélio, é a “ligação ou harmonia entre situações, acontecimentos ou idéias; relação harmônica, conexão, nexos, lógica.” Concordamos com a definição e completamos, na nossa observação, que a atitude demonstrada na mediação através daquilo que foi solicitado para a realização da atividade, caracterizando, também, como uma atividade coerente da professora. Assim, tivemos dois níveis de análise:

- (a) **Coerente** – foi considerado um episódio coerente quando, na correção, a professora cobrou o desempenho de acordo com a orientação dada.
- (b) **Incoerente** – foi considerado um episódio incoerente quando, na correção, a professora não cobrou o desempenho de acordo com a orientação dada.

Quadro 07– Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.

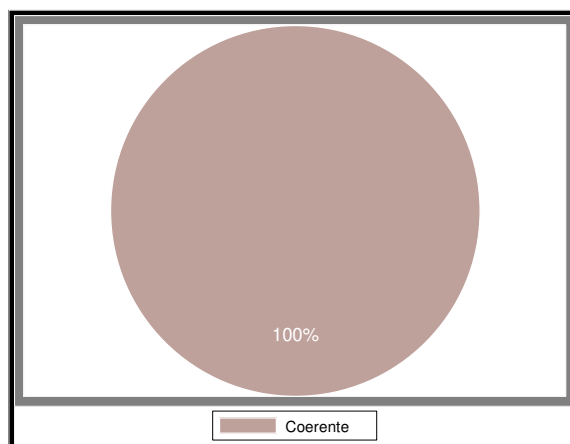
Subcategorias	COERENTE	INCOERENTE
Episódios		
01	Coerente com o objetivo da atividade.	
02	Coerente com o objetivo da atividade.	
03	Coerente com o objetivo da atividade.	
04	Coerente com o objetivo da atividade.	
05	Coerente com o objetivo da atividade.	
06	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
07	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
08	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
09	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
10	Coerente com objetivo da atividade.	
11	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
12	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
13	Coerente com o objetivo da atividade.	
14	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
15	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
16	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
17	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
18	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
19	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
20	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
21	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
22	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
23	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
24	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
25	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
26	Coerente com o objetivo da atividade.	

27	Coerente com o objetivo da atividade.	
28	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
29	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
30	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la. Coerente com objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
31	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
32	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	

Quadro 08– Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.

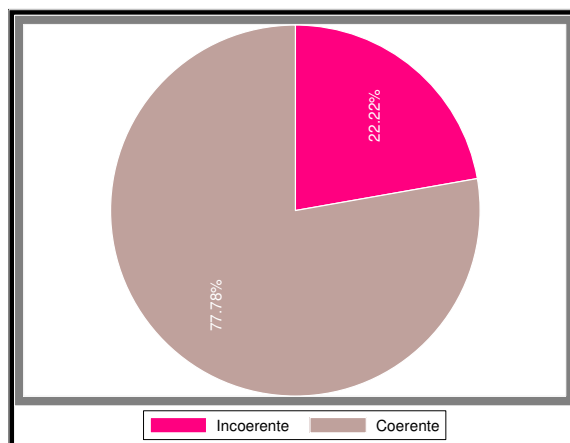
Subcategorias	COERENTE	INCOERENTE
Episódios		
01	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
02	Coerente com o objetivo da atividade e estimula a aluna a realizá-la.	
03	Estimula a aluna a pensar e realizar a atividade.	
04		A primeira explicação é incoerente para o entendimento do aluno.
05		A primeira explicação é incoerente para o entendimento da aluna.
06	Estimula a aluna a realizar a atividade.	
07		A primeira explicação é incoerente para o entendimento do aluno.
08		A primeira explicação é incoerente para o entendimento da aluna.
09	Coerente com o objetivo da atividade.	
10	Coerente com o objetivo da atividade.	
11	Coerente com o objetivo da atividade e estimula a aluna a realizá-la.	
12	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
13	Coerente com o objetivo da atividade e estimula a aluna a realizá-la.	
14	O aluno estimula o colega na escrita das palavras de acordo com seu entendimento.	
15	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	
16	Coerente com o objetivo da atividade e estimula a aluna a realizá-la.	
17	Coerente com o objetivo da atividade e estimula a aluna a realizá-la.	
18	Coerente com o objetivo da atividade e estimula o aluno a realizá-la.	

Figura e tabela 07– Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.



Coerência – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Coerente</i>	32	100,00%
<i>Incoerente</i>	0	0,00%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 08– Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Qualidade da Mediação da Professora – Coerência - e suas subcategorias Coerente e Incoerente.



Coerência n- sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Coerente</i>	14	77,78%
<i>Incoerente</i>	4	22,22%
<i>Total</i>	18	100,00%

Continuando a análise da categoria qualidade da mediação da professora, apresentamos o Quadro 07 com a subcategoria - Coerência – que desdobrou nos níveis de análise coerente e incoerente. Tal Quadro mostra que a atitude mais considerada foi a coerente, demonstrando que a professora, no momento de sua mediação, tem uma postura coerente pois, na correção, cobra o desempenho do aluno de acordo com a orientação dada.

Confirmando nossa afirmativa acima, temos nos ECS 100% de qualidade coerente na postura da professora na sua mediação com o aluno, mostrando uma prática baseada na coerência de atitudes diante da constituição do conhecimento do aluno, uma preocupação com a maneira de apresentar o conteúdo ou atividades para os alunos e que possam estar de acordo com nível de compreensão dos mesmos.

O Quadro dos ESC apresentou quatro episódios com a denominação incoerente na postura da professora diante de sua mediação das atividades dos alunos, no entanto, tivemos uma situação interessante: a primeira explicação foi incoerente com o entendimento do aluno e da aluna, mas após a professora perceber a falta de entendimento, reexplicar individualmente a atividade. Assim, temos a seguinte situação:

- Quanto à coerência – com sucesso - percebemos que 100,00% das mediações da professora possuem uma atitude coerente quando na correção. Quando estudamos a diferença entre as classificações quanto à coerência da professora, notamos que, como o valor de prova consideramos um erro de 5% é 0,000 (inferior a 0,05), existe diferença significativa entre as classificações. (Anexo 2)
- Quanto à coerência – sem sucesso - percebemos que 77,78% das mediações da professora possuem uma atitude coerente quando na correção e 22,22% tem uma atitude incoerente. Quando estudamos a diferença entre as classificações quanto à coerência da professora, nota-se que, como o valor de prova consideramos um erro de 5% é 0,0184 (inferior a 0,05) existe diferença significativa entre as classificações. (Anexo 2)

Dos cinquenta (50) episódios apenas quatro (04) não tiveram a compreensão coerente da mediação da professora, totalizando 22,22%. Esse dado é importante para observarmos a necessidade de tal categoria – coerência – na constituição do conhecimento do aluno.

4. Mediação da Professora Diante do Erro

A categoria da Mediação da Professora Diante do Erro do aluno vem mostrar a participação da professora no momento da correção das atividades, ora levada pelo aluno, ora realizada no coletivo ou ora observada pela própria professora ao circular pela sala. Optou-se por classificá-la em quatro subcategorias que se desdobram e são apresentadas nos Quadros 09 a 16.

4.1. Identificação

A Subcategoria – Identificação – resulta em duas possibilidades: o erro foi ou não identificado pela professora, na dinâmica da mediação da mesma com o aluno. Assim classificamos em:

(a) erro identificado – foi considerado erro identificado quando a professora identificava especificamente para o aluno onde estava o erro, o que errou e por que errou.

(b) erro não identificado – foi considerada erro não identificado quando a professora apenas fez menção, através da fala ou por atos, mas não o identificou, fazendo o aluno rever toda a atividade ou parte dela.

Quadro 09 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.

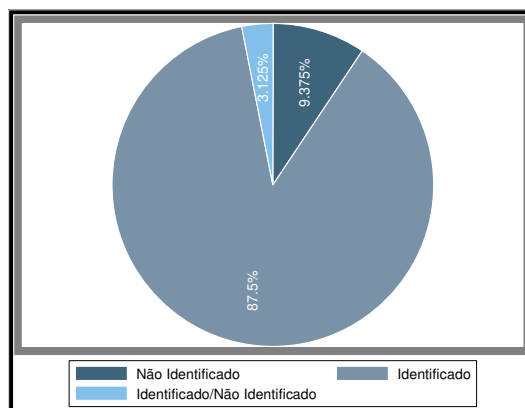
Subcategorias	IDENTIFICA	NÃO IDENTIFICA
Episódios		
01	Profª identifica o erro e diz a grafia correta da palavra.	
02		Estimula os alunos a perceberem o erro e buscarem a resposta correta.
03	Na segunda letra errada a profª identifica a escrita correta da palavra.	Na primeira correção a profª estimula os alunos a perceberem o erro e a buscarem a resposta correta.
04		Estimula os alunos a perceberem o erro e buscarem a resposta correta.
05	Profª identifica a grafia correta da palavra.	
06	Profª dá dicas para a correção da palavra.	
07	Profª dá dicas para a correção da palavra.	
08	Profª identifica o erro, reexplica a atividade e auxilia na resolução da mesma.	
09	Profª identifica o erro, dá dicas para a correção e por último apresenta a letra correta.	
10	Apresenta as letras corretas da palavra.	
11	Profª dá dicas para a correção de algumas palavras e de outras diz a grafia correta.	
12	Profª estimula os alunos a pensarem na escrita da palavra correta, dando dicas para sua correção.	
13	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
14		Profª dá dicas para a escrita da palavra.
15	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica uma letra para correção.	
16	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica uma letra para correção.	
17	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica algumas letras para correção.	
18	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica algumas letras para correção.	
19	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica algumas letras para correção.	
20	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica algumas letras para correção.	
21	Profª dá dicas para a escrita da palavra e identifica algumas letras para correção.	
22	Profª identifica o erro e dá dicas para a escrita da palavra correta.	

23	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
24	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
25	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
26	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
27	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
28	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
29	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
30	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
31	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz uma letra para correção.	
32	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	

Quadro 10 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.

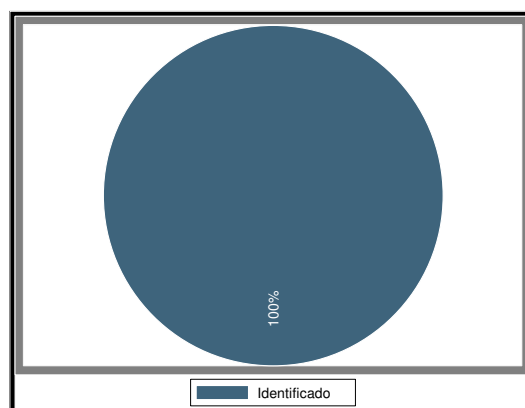
Subcategorias	IDENTIFICA	NÃO IDENTIFICA
Episódios		
01	Profª dá dicas para a correção da palavra.	
02	Profª dá dicas para a escrita da palavra.	
03	Profª dá dicas para a escrita das palavras.	
04	Profª identifica o erro e dá dicas para a realização da atividade.	
05	Profª identifica o erro e dá dicas para a realização da atividade.	
06	Profª identifica o erro e dá dicas para a realização da atividade.	
07	Profª identifica o erro e dá dicas para a realização da atividade.	
08	Profª identifica o erro e dá dicas para a realização da atividade.	
09	Profª identifica o erro e estimula os colegas a ajudarem o aluno com a escrita da palavra.	
10	Profª dá dicas para a escrita da palavra.	
11	Profª dá dicas para a escrita das palavras.	
12	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
13	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
14	O aluno identifica o erro que o colega comete, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
15	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
16	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
17	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	
18	Profª identifica o erro, dá dicas para a escrita da palavra correta e diz algumas letras para correção.	

Figura e tabela 09 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.



Identificação do Erro – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Identificado</i>	28	87,49%
<i>Não Identificado</i>	3	9,38%
<i>Identificado/Não Identificado</i>	1	3,13%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 10 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Identificação - e suas subcategorias Identifica e Não Identifica.



Identificação do Erro – sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Identificado</i>	18	100,00%
<i>Não Identificado</i>	0	0,00%
<i>Identificado/Não Identificado</i>	0	0,00%
<i>Total</i>	18	100,00%

O Quadro 09 apresenta um tipo de mediação que identifica o erro do aluno, fazendo-o, muitas vezes, repensar sua escrita, rever sua atividade, a partir de dicas que a professora oportuniza para a busca do certo. Temos a seguinte variação :

- Quando tratamos da identificação do erro, enxergamos pela figura e pela tabela – com sucesso - acima que em 87,49%, o erro foi identificado pela professora enquanto que em 9,38% dos casos, o erro não foi identificado por ela. Notamos também que 3,13% dos casos o erro é identificado e não identificado, pois neste caso na primeira correção a professora estimula os alunos a perceberem o erro e a buscarem a resposta correta (não identifica) e depois na segunda letra errada a professora identifica a escrita correta da palavra (identifica). Quando medimos a diferença entre as classificações com respeito à identificação do erro pela professora, percebemos que existe diferença significativa entre as respostas a partir de um valor de prova igual a 0,000, com 5% de erro. (Anexo 2)
- Quando tratamos da identificação do erro, enxerga-se pela figura e pela tabela – sem sucesso - acima que em 100,00% dos casos o erro foi identificado pela professora. Quando medimos a diferença entre as classificações com respeito à identificação do erro, percebemos que existe diferença significativa entre as respostas a partir de um valor de prova igual a 0,000, com 5% de erro. (Anexo 2)

No quadro dos ECS, temos alguns traços que marcaram tal categoria. Nos episódios 02 e 04, a professora estimula os alunos a perceberem o erro, na atividade coletiva, até buscarem a resposta correta, não identificando o erro, mas estimulando a sua busca.

No episódio 03, temos a participação das duas subcategorias: na primeira correção, a professora estimula os alunos a perceberem o erro e a buscarem a resposta correta, já na segunda letra errada, identifica-a e mostra a escrita correta da palavra. Um outro aspecto importante de destacar é o episódio 13, onde a professora dá dicas para a escrita da palavra, sem identificar o erro.

Dos trinta e dois (32) ECS, vinte e oito (28) são erros identificados na mediação da professora, mostrando uma prática que oportuniza o aluno a refletir, a perceber e organizar seu aprendizado a partir da sua participação ativa na história do desenvolvimento de seu aluno. Na maioria dos ECS, presenciamos uma mediação que oferecia espaço ao aluno de rever, refletir e refazer sua atividade, compreendendo o erro cometido.

O que nos chama atenção no Quadro 10, são os ESS, pois apresentam um dado interessante, os dezoito (18) episódios tiveram a participação da professora nos erros identificados; em todas as mediações ela procurou fazer com que o aluno observasse sua atividade, dando dicas e, em alguns casos, dizendo a resposta correta; mesmo assim, os alunos não compreenderam o desenvolvimento das atividades.

4.2. Elaboração Cognitiva

Na categoria **Elaboração Cognitiva**, foi considerado se a professora criava ou não oportunidade ao aluno de refletir sobre a situação vivida, apresentando ou não o erro. Assim, temos as subcategorias:

- (a) **Questiona** – quando a professora instigava o aluno a refletir sobre o erro, induzindo-o a pensar sobre o mesmo, tendo muitas vezes, que refazer sua atividade;
- (b) **Responde** – quando a professora dava a resposta pronta ou quase pronta, induzindo o aluno à resposta certa.

Quadro 11 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.

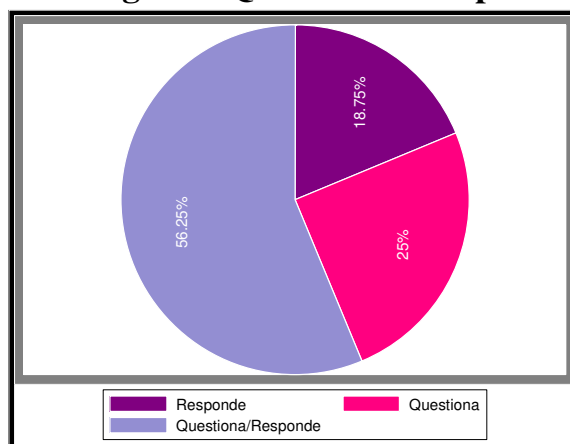
Subcategorias	QUESTIONA	RESPONDE
Episódios		
01	Primeiro questiona a escrita com a classe.	Logo após diz a sílaba correta.
02	Questiona a escrita da palavra com a classe, fazendo os alunos refletirem sobre a mesma.	
03	Primeiro questiona a escrita com a classe.	Ao final da mediação a prof ^a diz a letra correta.
04	Questiona a escrita da palavra com a classe, fazendo os alunos refletirem sobre a mesma.	
05		Diz as letras corretas da palavra.
06	Faz a leitura da palavra errada, questionando-a.	
07	Questiona a escrita das palavras, fazendo a aluna refletir sobre a mesma.	
08		Corrige a atividade, auxiliando a aluna a realizá-la.
09	Questiona a escrita das palavras, fazendo o aluno refletir sobre a mesma.	Ao final da mediação a prof ^a diz a letra correta.
10		Diz as letras corretas da palavra.
11	Questiona a escrita das palavras, fazendo a aluna refletir sobre a mesma.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
12	Estimula a classe a refletirem sobre a escrita da palavra e auxilia o aluno que escreve no quadro de giz.	
13	Estimula a aluna e a classe a refletir sobre a escrita da palavra.	
14	Estimula o aluno na escrita da palavra.	
15	Estimula a classe a refletir sobre a escrita da palavra, que auxiliam a aluna a escrever no quadro de giz.	
16	Estimula o aluno na escrita da palavra.	Ao final da mediação a prof ^a diz a letra correta.
17		Diz as letras corretas da palavra.
18		Diz as letras corretas da palavra.
19	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
20	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
21	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
22	Estimula o aluno na escrita da palavra.	
23	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
24	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.

25	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
26	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
27	Estimula a aluna em alguns momentos.	Diz as letras corretas da palavra.
28	Estimula o aluno na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
29	Estimula o aluno na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
30	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
31	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a prof ^a diz as letras corretas.
32		Diz as letras corretas da palavra.

Quadro 12 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.

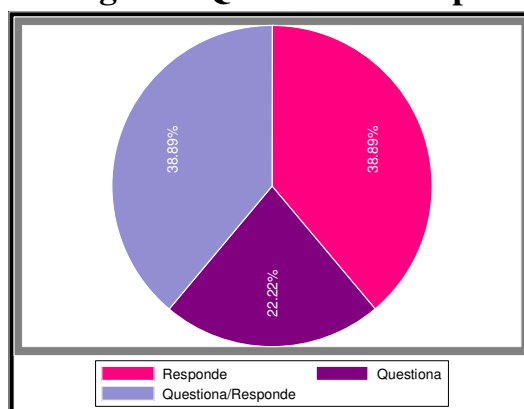
Subcategorias	QUESTIONA	RESPONDE
Episódios		
01	Estimula o aluno na escrita da palavra.	Ao final da mediação a profª diz o acento da palavra.
02	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a profª diz as letras corretas.
03	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a profª diz as letras corretas.
04		Corrige a atividade, auxiliando a aluna a realizá-la.
05	Estimula a aluna a pensar sobre o exercício e realizá-lo.	
06	Estimula a aluna a pensar sobre o exercício e realizá-lo.	
07	Estimula o aluno a pensar sobre o exercício e realizá-lo.	Em alguns momentos a profª responde, escrevendo algumas letras na folha para o aluno copiar.
08	Estimula a aluna a pensar sobre o exercício e realizá-lo.	Em alguns momentos a profª responde.
09	Estimula o aluno e a classe a refletir sobre a escrita da palavra.	
10		Auxilia o aluno na escrita da palavra, dizendo algumas letras.
11		Auxilia a aluna na escrita da palavra, dizendo algumas letras.
12		Auxilia o aluno na escrita da palavra, dizendo algumas letras.
13		Auxilia a aluna na escrita da palavra, dizendo algumas letras.
14		Auxilia o aluno na escrita da palavra, dizendo algumas letras.
15	Estimula o aluno na escrita da palavra.	Em alguns momentos a profª diz as letras corretas.
16		Auxilia a aluna na escrita da palavra, dizendo algumas letras.
17	Estimula a aluna na escrita de palavras.	Em alguns momentos a profª diz as letras corretas.
18	Estimula o aluno a pensar sobre o exercício e realizá-lo.	

Figura e tabela 11 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.



Elaboração Cognitiva – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Questiona</i>	8	25,00%
<i>Responde</i>	6	18,75%
<i>Questiona/Responde</i>	18	56,25%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 12 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Elaboração Cognitiva - e suas subcategorias Questiona e Responde.



Elaboração Cognitiva – sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Questiona</i>	7	38,89%
<i>Responde</i>	4	22,22%
<i>Questiona/Responde</i>	7	38,89%
<i>Total</i>	18	100,00%

Ao visualizar os Quadros 11 e 12, encontramos os seguintes dados:

- Pela figura e tabela – com sucesso – acima, notamos que em 25,00%, a professora questiona, enquanto que em 18,75%, responde a respeito da letra correta. Temos também 56,25% em que a professora questiona e responde, o que pode significar que primeiro ela estimula o aluno a refletir sobre a escrita e depois diz a letra correta. Através do teste estatístico, notamos que, como o valor de prova com 5% de erro é 0,0477, existe diferença significativa entre as respostas da elaboração cognitiva. (Anexo 2)
- Pela figura e tabela – sem sucesso – acima, notamos que em 38,89%, a professora questiona, enquanto que em 22,22% responde a respeito da letra correta. Temos, também, que em 38,89%, a professora questiona e responde, o que quer dizer que primeiro ela estimula o aluno a refletir sobre a escrita e depois diz a letra correta. Quando estudamos a diferença entre as classificações quanto à elaboração cognitiva, notamos que, como o valor de prova considerando um erro de 5% é 0,0184 (inferior a 0,05), existe diferença significativa entre as classificações. (Anexo 2)

Nesta categoria, o resultado da mediação da professora diante do erro, mostra-se duplo, pois temos uma demonstração de questionamentos e respostas em um mesmo episódio. A professora questiona e responde às indagações ou dúvidas dos alunos.

Um dado importante é a ocorrência de vinte cinco (25) episódios nas duas categorias, apontando uma prática de elaboração cognitiva que, ao mesmo tempo, oportuniza o aluno a refletir e a pensar sobre sua atividade, também responde as indagações ou oferece respostas certas ao aluno. No entanto, observando os episódios, a professora demonstra uma postura de mediadora do processo, realizando as interações cognitivas, apontadas pela teoria.

4.3. Valorização do Desempenho do Aluno

Esta categoria foi determinada a partir das falas e atitudes da professora ao deparar-se com o erro do aluno. Desdobra-se em:

- (a) **Valoriza** - quando a professora incentivava todo o trabalho feito, apesar da existência do erro, oportunizando ao aluno a realização de sua atividade a partir de seus conceitos cotidianos para chegar aos conceitos científicos;
- (b) **Não Valoriza** – quando a professora considerava mais o erro do que o trabalho do aluno, utilizando-se, inclusive, de um discurso pouco amistoso, menos afetoso, verificado no tom de voz ou na expressão facial, sem considerar a constituição dos conceitos dos alunos, ou seja, a transposição dos conceitos cotidianos para os científicos.

Quadro 13 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.

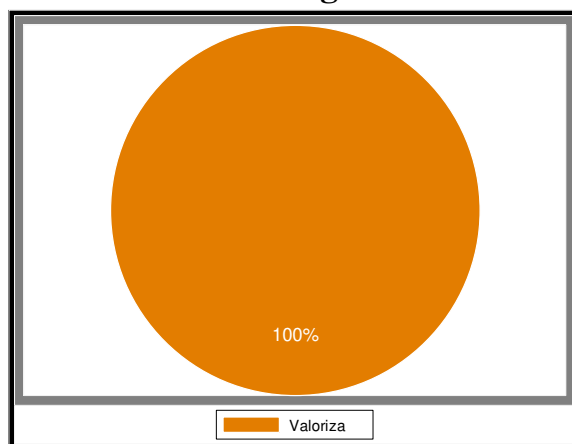
Subcategorias	VALORIZA	NÃO VALORIZA
Episódios		
01	Incentiva a escrita da palavra.	
02	Incentiva a escrita da palavra.	
03	Incentiva a escrita da palavra.	
04	Incentiva a escrita da palavra.	
05	Incentiva a escrita da palavra.	
06	Incentiva a escrita da palavra.	
07	Incentiva a escrita da palavra.	
08	Incentiva e auxilia a realização da atividade.	
09	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pelo aluno.	
10	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pelo aluno.	
11	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
12	Incentiva a reflexão coletiva da palavra e sua escrita pelo aluno responsável	
13	Incentiva a reflexão coletiva da palavra e sua escrita pelo aluno responsável.	
14	Incentiva a reflexão coletiva da palavra e sua escrita pelo aluno responsável	
15	Incentiva a reflexão coletiva da palavra e sua escrita pela aluna responsável	
16	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pelo aluno.	
17	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
18	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pelo aluno, estimulando-o a melhorar e caprichar na sua letra.	
19	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
20	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
21	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
22	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pelo aluno.	
23	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pelo aluno.	
24	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pela aluna.	
25	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pela aluna.	

26	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pela aluna.	
27	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pela aluna.	
28	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pelo aluno.	
29	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pelo aluno.	
30	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pela aluna.	
31	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pela aluna.	
32	Incentiva a reflexão e a escrita de frases pela aluna.	

Quadro 14 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.

Subcategorias	VALORIZA	NÃO VALORIZA
Episódios		
01	Incentiva a escrita da palavra.	
02	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
03	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
04	Incentiva e auxilia a realização da atividade.	
05		A prof ^a mostra-se menos amistosa na mediação, pois a aluna não fez a atividade, por falta de compreensão.
06	Incentiva e auxilia a realização da atividade.	
07	Incentiva e auxilia a realização da atividade.	
08	Incentiva e auxilia a realização da atividade.	
09	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pelo aluno.	
10	Incentiva e auxilia na escrita da palavra.	
11	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
12	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
13	Incentiva a reflexão e a escrita da palavra pela aluna.	
14	Um aluno incentiva a escrita da palavra do colega.	
15	Incentiva a reflexão e a escrita de frases pela aluna.	
16	Incentiva a reflexão e a escrita de frases pela aluna.	
17	Incentiva a reflexão e a escrita de frases pela aluna.	
18	Incentiva a reflexão e a escrita da frase pelo aluno.	

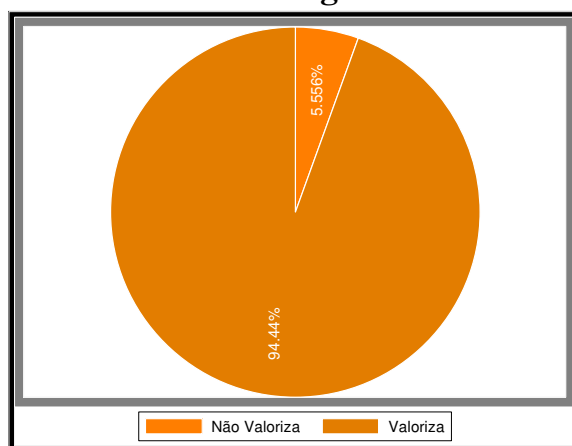
Figura e tabela 13 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.



Valorização do Desempenho do Aluno – com sucesso

	Frequência	Percentual
<i>Valoriza</i>	32	100,00%
<i>Não Valoriza</i>	0	0,00%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 14 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro– Valorização do Desempenho do Aluno - e suas subcategorias Valoriza e Não Valoriza.



Valorização do Desempenho do Aluno – sem sucesso

	Frequência	Percentual
<i>Valoriza</i>	17	94,44%
<i>Não Valoriza</i>	1	5,56%
<i>Total</i>	18	100,00%

Esta categoria mostra-nos um dado importante:

- Ao analisar a figura e a tabela – com sucesso – acima, notamos que em *100,00%*, a professora valoriza o trabalho feito pelo aluno. Com um p-valor *0,000*, concluímos que existe diferença significativa entre as respostas “valoriza” e “não valoriza” com um erro de 5%. (Anexo 2)
- Ao analisar a figura e a tabela – sem sucesso – acima, notamos que em *94,44%*, a professora valoriza o trabalho feito pelo aluno, enquanto que em *5,56%*, a professora não valoriza. Com um p-valor *0,0002*, concluímos que existe diferença significativa entre as respostas “valoriza” e “não valoriza” com um erro de 5%. (Anexo 2)

Nos ESS, temos apenas um episódio em que aparece a não valorização: nele, a professora mostra-se menos amistosa com a aluna que não foi capaz de compreender a primeira explicação, tendo dificuldade de realizar a atividade, fazendo a professora aproximar-se dela e auxiliá-la passo a passo na realização da atividade.

Visualizando o quadro geral – com e sem sucesso - 98% dos episódios foram classificados na subcategoria valorização, que apresentou um quadro de incentivo ao aluno no desenvolvimento de suas atividades, mesmo com a presença do erro, que foi posto em reflexão para sua compreensão e superação na dinâmica das atividades observadas.

4.4. Da Abrangência

Aqui, verificamos como a professora tratou o erro e como realizou a correção. Assim, classificamos em:

- (a) **Individual** – foi considerada uma mediação individual quando a professora dirigia-se diretamente ao aluno que errou, sem chamar atenção da classe ou, ainda, solicitava sua presença ao lado da professora para a verificação da atividade.
- (b) **Geral** – foi considerada uma mediação geral quando a professora fazia as correções para toda a classe, no coletivo;
- (c) **Grupal** – foi considerada uma mediação grupal quando a professora corrigia as atividades em um pequeno grupo, exemplo: alunos em uma mesma mesa.

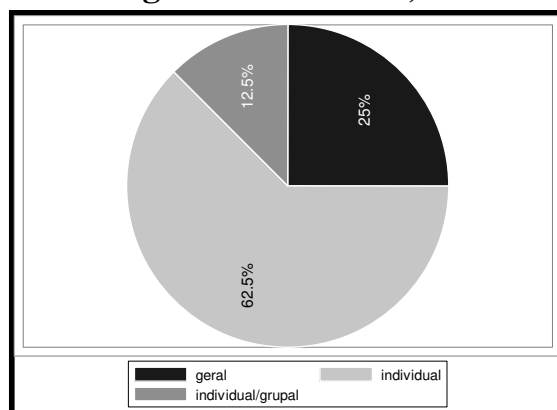
Quadro 15 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro- Da Abrangência - e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.

Subcategorias	INDIVIDUAL	GERAL	GRUPAL
Episódios			
01		X	
02		X	
03		X	
04		X	
05	X		
06	X		
07	X		
08	X		X
09	X		
10	X		
11	X		
12		X	
13		X	
14		X	
15		X	
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20	X		X
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		
25	X		
26	X		X
27	X		X
28	X		
29	X		
30	X		
31	X		
32	X		

Quadro 16 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Da Abrangência - e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.

Subcategorias	INDIVIDUAL	GERAL	GRUPAL
Episódios			
01	X		
02	X		
03	X		
04	X		X
05	X		
06	X		
07	X		
08	X		
09		X	
10		X	
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		

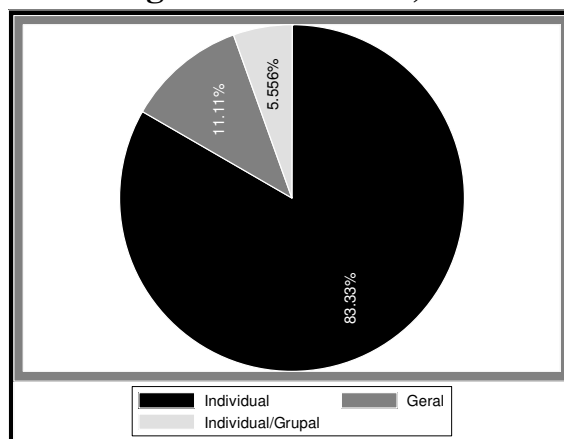
Figura e tabela 15 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Da Abrangência e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.



Abrangência – com sucesso

	Frequência	Percentual
<i>Geral</i>	8	25,00%
<i>Individual</i>	20	62,50%
<i>Individual / Grupal</i>	4	12,50%
<i>Grupal</i>	0	0,00%
<i>Total</i>	32	100,00%

Figura e tabela 16 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Mediação da Professora Diante do Erro – Da Abrangência e suas subcategorias Individual, Geral e Grupal.



Abrangência – sem sucesso

	Frequência	Percentual
<i>Geral</i>	2	11,11%
<i>Grupal</i>	0	0,00%
<i>Individual</i>	15	83,33%
<i>Individual/Grupal</i>	1	5,56%
<i>Total</i>	18	100,00%

O Quadro 15 apresenta a abrangência da correção das atividades realizadas e observadas na sala de aula pela professora. Ao verificarmos os dois Quadros – com e sem sucesso - temos:

- Após a análise da figura e tabela – com sucesso – acima, percebemos que em 56,25% dos casos, a mediação da professora foi considerada geral, enquanto que em 31,25%, foi considerada individual. Além disso, em 12,50% dos casos, encontramos uma mediação individual e grupal ao mesmo tempo. Com um erro de 5% e um p-valor 0,000, conclui-se que existe diferença significativa entre as respostas com respeito a abrangência. (Anexo 2)
- Após a análise da figura e tabela – sem sucesso – acima, percebemos que em 11,11% dos casos, a mediação da professora foi considerada geral, enquanto que em 83,33%, foi considerada individual. Além disso, em 5,56% dos casos, encontramos uma mediação individual e grupal ao mesmo tempo. Com um p-valor 0,000, concluimos que existe diferença significativa entre as respostas da questão com um erro de 5%. (Anexo 2)

Notamos que a mediação da professora na subcategoria – Abrangência – demonstra um tendência para a mediação individual, pois dos cinquenta (50) episódios, vinte e cinco (25) são de tal natureza, facilitando a compreensão dos alunos.

Nos 10 episódios em que constatamos uma abrangência geral, notamos que tal atitude aparece por ser a atividade de característica coletiva, necessitando, assim, de uma correção para todos os alunos, pois estavam atentos ao desenvolvimento da atividade.

Já nos 05 episódios em que aparecem a correção grupal, foram observadas primeiro uma mediação individual, para depois a professora dialogar com o grupo de uma determinada mesa, no entanto, notamos um diálogo entre os pares e ajuda dos colegas da mesa para o desenvolvimento da atividade do seu colega que estava recebendo orientação da professora.

5. Da Finalização da Mediação

O Quadro 17 apresenta a **Finalização da Mediação** da professora diante dos episódios descritos. Podemos classificá-lo como um feedback do processo vivido, ou não. Entendemos como feedback, o comentário final da professora para a atividade do aluno. Uma palavra de incentivo ou continuidade para a atividade. Assim, temos:

(a) **Presença do Feedback** - quando a professora finalizava com algum comentário, estimulando o aluno nas suas produções.

(b) **Ausência do Feedback** - quando a professora não finalizava com comentários os episódios, deixando o aluno sem nenhum feedback da atividade.

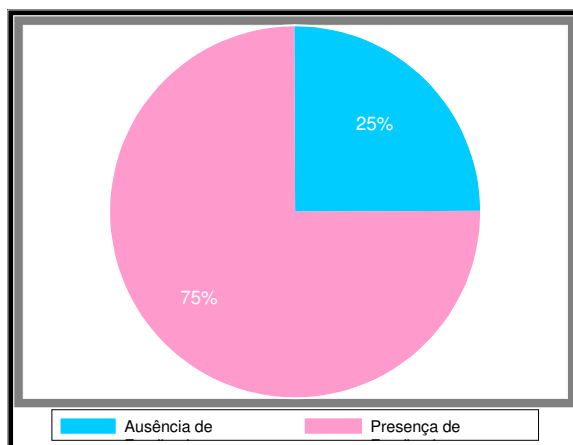
Quadro 17 - Relação dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.

Subcategorias Episódios	PRESENÇA DO FEEDBACK	AUSÊNCIA DO FEEDBACK
01	X	
02	X	
03	X	
04	X	
05		X
06	X	
07	X	
08		X
09		X
10	X	
11	X	
12	X	
13	X	
14	X	
15	X	
16		X
17	X	
18	X	
19	X	
20	X	
21	X	
22		X
23	X	
24	X	
25		X
26		X
27	X	
28	X	
29	X	
30	X	
31		X
32	X	

Quadro 18 - Relação dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.

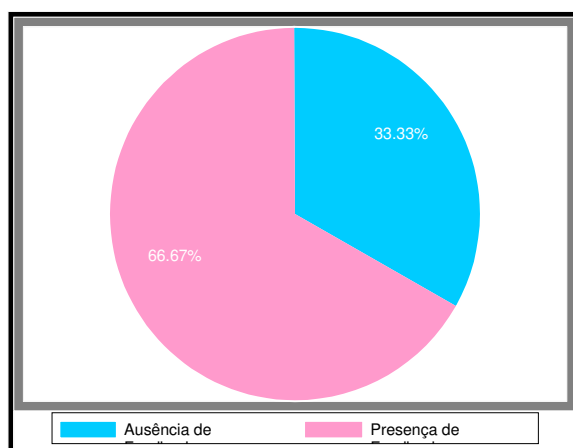
Subcategorias Episódios	PRESENÇA DO FEEDBACK	AUSÊNCIA DO FEEDBACK
01		X
02	X	
03	X	
04		X
05	X	
06	X	
07	X	
08		X
09		X
10	X	
11	X	
12	X	
13	X	
14		X
15	X	
16	X	
17	X	
18		X

Figura e tabela 17 - Porcentagem dos episódios com sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.



Finalização da Mediação – com sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Presença de FeedBack</i>	24	75,00%
<i>Ausência de FeedBack</i>	8	25,00%
Total	32	100,00%

Figura e tabela 18 - Porcentagem dos episódios sem sucesso de acordo com a categoria Finalização da Mediação - e suas subcategorias Presença do Feedback e Ausência Feedback.



Finalização da Mediação – sem sucesso		
	Frequência	Percentual
<i>Presença de FeedBack</i>	12	66,67%
<i>Ausência de FeedBack</i>	6	33,33%
Total	18	100,00%

A última categoria mostra se houve um feedback da professora ao final da mediação com o aluno. Assim, temos:

- Analisando a figura e a tabela – com sucesso – acima, observamos que em 75,00% dos casos, existe a presença de *feedback* na finalização da mediação realizada pela professora, e em 25,00%, não existe o *feedback*. Pelo teste que mede a diferença entre as proporções com um erro de 5%, obtivemos um p-valor de 0,0477, o que quer dizer que rejeitamos a hipótese nula onde as proporções são iguais e concluímos que existe diferença entre as proporções de “presença de *feedback*” e “ausência de *feedback*”. (Anexo 2)
- Analisando a figura e a tabela – sem sucesso – acima, observamos que em 66,67% dos casos, existe a presença de *feedback* na finalização da mediação, realizada pela professora e em 33,33%, não existe o *feedback*. Pelo teste que mede a diferença entre as proporções com um erro de 5%, obtivemos um p-valor de 0,1573 o que quer dizer que não rejeitamos a hipótese nula onde as proporções são iguais e concluímos então que não existe diferença entre as proporções de “presença de *feedback*” e “ausência de *feedback*”. (Anexo 2)

Percebemos que na mediação da professora dos cinquenta (50) episódios, trinta e seis (36) apresentaram algum tipo de intervenção da professora no final de sua mediação, ora com palavras de estímulos por terem finalizado e conseguido compreender a atividade, ora com apenas algumas chamadas de final de atividade, como: muito bem, ok, vamos continuar.

Em quatorze (14) episódios não se observou nenhum tipo de finalização: a professora terminava a mediação, ou encaminhava-se para outra mesa, ou passava para correção de um outro aluno, ou ainda, partia para explicar uma outra atividade, sem finalizar sua intervenção.

5.3. Análise dos dados parte 2

Categorizamos as mediações da professora para identificar os fatores avaliados pelas categorias, positivamente relacionados com o processo de superação/compreensão do erro pelo aluno. Após a análise inicial dos dados, verificamos nos testes estatísticos as variações das categorias. Feitos os testes estatísticos, chegamos à constatação de que as diferenças observadas nas categorias elencadas, na sua maioria, foram significantes, mas insuficientes para explicar as diferenças entre os episódios com e sem sucesso. Para um melhor redimensionamento das análises, consideramos necessário um novo teste, no entanto, com outras características.

Foi realizada a regressão logística⁴¹, que identificou, entre as nove categorias, três que se ajustaram ao modelo para o sucesso ou não do aluno, são: Qualidade da Orientação - Clareza, Mediação da Professora Diante do Erro - Abrangência e Finalização da Mediação.

Observamos que, quando a qualidade da orientação é confusa, existe uma maior predominância de um resultado “sem sucesso”, enquanto que, quando a qualidade é clara, existe uma maior probabilidade de que o resultado seja “com sucesso”, ou seja, quando a professora se utiliza de uma linguagem clara para explicar as atividades, o resultado da mediação “com sucesso” é evidente. O sucesso da resolução da atividade pelo aluno é determinado, em parte, por essa clareza, avaliado nesta categoria. Constatamos que, na prática da mediação pedagógica, a qualidade da orientação é um fator estatisticamente insuficiente para a superação/compreensão do erro do aluno.

Outro fator considerado foi a Mediação da Professora Diante do Erro do aluno, de acordo com a Abrangência de sua correção. Observamos que na condição individual, temos uma maior frequência de resultado “com sucesso”, ao contrário, de quando consideramos a condição geral. Da mesma maneira, quando se trata de uma condição individual e grupal a variação é menor; essa subcategoria apareceu no momento em que alguns alunos apresentavam dificuldades, a professora iniciava a correção individual, logo passava para a grupal, pois, havia outros alunos com a mesma dificuldade.

⁴¹ Anexo 2.

No entanto, observamos que a condição de uma correção individual não foi fator determinante para uma variação menor de episódios “sem sucesso”, porque, em tais resultados, tivemos um aumento na subcategoria individual, diminuição na geral e na individual/grupal. Na grupal continuamos com o mesmo resultado.

Sabemos que o tipo de Abrangência da mediação da professora diante do erro do aluno é fundamental para sua superação/compreensão. Notamos que os episódios sem sucesso mostram uma maior predominância, quando a correção se deu individualmente; e episódios analisados, as correções consideradas na subcategoria geral, aconteceram em atividades coletivas. A professora passava exercícios no quadro de giz e solicitava ao aluno para realizar a escrita ou a resolução de uma determinada atividade no quadro e, quando necessário, a correção acontecia imediatamente, com toda a classe observando e participando da atividade, bem como da correção quando necessária.

A categoria Finalização da Mediação avaliou um fator relevante na regressão logística, mostrando-nos a relação entre a presença de um *feedback* e uma maior frequência de um resultado “com sucesso”. Isso sugeriu que o diálogo ao final de cada mediação, pudesse ser um diferenciador para o sucesso da atividade. Quando não houve *feedback*, as frequências, aparentemente, puderam ser consideradas similares, pois verificamos que nos episódios sem sucesso a porcentagem correspondeu a metade das ocorrências.

Constatamos que as categorias, analisando fatores significativos, foram importantes para a compreensão das diferenças entre os episódios com e sem sucesso, pois temos, na Qualidade da Orientação - Clareza, Mediação da Professora Diante do Erro - Abrangência e Finalização da Mediação três condições destacadas na constituição da superação/compreensão do erro. Veremos a seguir a discussão dos resultados.

5.4. Discutindo os elementos da mediação da professora diante do erro de seus alunos.

Ao definirmos nosso objeto de estudo, escolhemos analisar a mediação pedagógica exercida pela professora de uma sala de primeira série, do ensino fundamental, tentando compreender seu papel no processo de alfabetização. Optamos por escolher uma professora que vem atuando nessa série e considerada pelos seus pares e comunidade, como uma profissional que desenvolve uma prática pedagógica de reconhecido sucesso.

As discussões e reflexões aqui apresentadas foram subsidiadas no pensamento de Vigotski. Recorremos ao pensamento do autor por compreendermos que sua teoria pode nutrir a prática mas não possibilita instrumentos metodológicos de aplicação imediata.

Assim, ao discutir os dados analisados no capítulo anterior, relacionados, principalmente, à análise quantitativa, enfatizamos que nossa intenção foi, de acordo com Gamboa (1995), proporcionar um modo de completar e de ampliar informações com base em pontos de vista diferentes. Aceitamos a “especificidade” dos enfoques, a diferença de procedimentos de análise e interpretação dos dados e a possibilidade de se chegar a conclusões semelhantes e complementares.

O uso de procedimentos de análise quantitativa no presente estudo justificou-se pelo auxílio dado nas respostas de como as categorias destacadas abaixo foram relevantes para a constituição dos elementos de mediação da professora diante do erro de seus alunos pois, no início da pesquisa, duas questões foram norteadoras, valendo aqui resgatá-las:

- Quais os elementos constitutivos do processo de mediação que os professores realizam com seus alunos podem ser considerados facilitadores ou dificultadores da superação/compreensão do erro escolar?
- Como tal processo se mostra facilitador ou dificultador da superação/compreensão do erro?

Tais questões nos acompanharam durante todo o processo de organização e composição do presente estudo. Os dados mostraram que a prática da professora foi constituindo-se como uma ação sistematizada de acordo com os princípios da concepção teórica que tínhamos como suporte: a análise das categorias confirmou que ela desenvolve uma mediação pedagógica que permite às crianças serem alfabetizadas, uma vez que suas orientações foram claras, teve uma postura afetuosa junto às crianças e realizou correções coerentes, de modo que as crianças pudessem perceber o que lhes era solicitado.

A ênfase dada por Vigotski ao papel da mediação social no desenvolvimento humano serviu-nos de referência no momento em que constatamos o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa - alunos e professora. Neste contexto, tal desenvolvimento não se realizou como um fator previsível, universal, linear ou gradual, mas sim a partir da mediação da professora e também, de colegas-alunos mais experientes, conferido através do movimento dinâmico e dialético da constituição de cada um.

As análises realizadas demonstraram que, de um total de trinta e dois episódios com sucesso, 87,49% evidenciaram que ocorreu uma mediação pedagógica adequada da professora: apontava aos alunos o que errou, por que errou e o que era necessário para a sua superação/compreensão. E, ainda, que de um total de dezoito episódios sem sucesso, em 100% foram identificados o erro.

Na análise da categoria **Elaboração Cognitiva**, encontramos a realização de uma prática de questionamentos e respostas, através da qual a professora criou oportunidades aos alunos de refletirem sobre a situação vivida, em que o erro era objeto central. Primeiro, questionava o aluno sobre sua atividade; quando ele não percebia o erro, ou ficava em dúvida, a professora respondia de forma a levá-lo a compreender o que havia realizado.

Isto sugere que a professora teve a compreensão de que, no trabalho pedagógico, durante o período da alfabetização, para a constituição do conhecimento, é necessário ter segurança e possibilitar o confronto de idéias; assim, auxiliava seu aluno na confirmação da resposta ou na própria solução da atividade.

Assim, ao promover a mediação pedagógica e instigar o aluno a pensar sobre o erro, levando-o a superar/compreender a elaboração da sua escrita, auxiliava no processo de constituição das funções psicológicas superiores - especificidade humana - responsável pelo desenvolvimento dos alunos. Ela representava “o outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências internas do sujeito, e traciona o desenvolvimento, para o que deve criar espaços sistemáticos.” (ROCHA, 2000, p. 45)

Ao analisar a categoria **Valorização do Desempenho do Aluno**, verificamos que a professora respeita o desempenho dele na realização das atividades. Ela valoriza aquilo que o aluno sabe - conceitos cotidianos – orientando-o para aquilo que ele ainda não sabe, mas poderá saber - os conceitos científicos. Resgatamos uma citação utilizada no capítulo II, em que Vygotsky (1991) afirma:

[...] em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado. (p. 52/53).

A professora, ao valorizar o trabalho do aluno, contribuiu para a exemplificação dessa passagem, o que pode ser visto, também, no momento da correção, na categoria **Abrangência**, quando ela se dirigia diretamente ao aluno que errou, sem chamar atenção da classe, ou seja, solicitava sua presença ao seu lado para a verificação da atividade, estabelecendo um contato mais próximo entre ela e o aluno.

Essas atitudes foram colaborando para que o papel da professora assumisse um caráter de participação efetiva na criação de novos conhecimentos e de novas formas de interação dos alunos com os conceitos científicos, próprios da escola, que foram introduzidos na relação dinâmica ocorrida entre ela e seu aluno, que superava/compreendia o erro.

A categoria **Finalização da Mediação** revelou-nos que a professora demonstrou, nos momentos observados, a finalização de suas mediações nos episódios com sucesso, propiciando retorno considerado fundamental na relação professor/aluno. Realizava

comentário final sobre sua atividade, estimulando o aluno a novas buscas. Entretanto, em algumas circunstâncias, não houve a presença estimulativa do feedback: a professora não finalizava com comentários os episódios, deixando o aluno sem nenhum retorno da atividade.

Nos episódios sem sucesso, as diferenças entre as subcategorias revelaram um distanciamento na finalização da mediação pela professora, que no decorrer dos episódios, não demonstrou uma preocupação com a finalização, embora tenha conversado com os alunos e apresentado suas explicações para as questões levantadas; mas, em vários momentos, não possibilitou aos mesmos uma condição adequada para a continuação e/ou compreensão das atividades.

Nesta categoria, podemos considerar, de acordo com a teoria histórico-cultural, que o papel da professora, no contexto de constituição do conhecimento do aluno, tem uma importância significativa, pois sua presença e sua participação se fazem necessárias para a apropriação do conhecimento pelo aluno. A finalização com algumas palavras, contextualizando frase ou frases de estímulos, é uma forma de auxiliar o aluno nessas novas apropriações do conhecimento. A mediação da professora diante do erro nos mostrou a importância desse processo na constituição do conhecimento do aluno.

Os dados evidenciaram tal fato, mas não foram suficientes para explicar o porquê de um número considerável de episódios sem sucesso, uma vez que estávamos pesquisando uma professora cuja prática tinha sido considerada de sucesso. Preocupamo-nos com os episódios sem sucesso, observando e discutindo alguns pontos fundamentais, principalmente, após as análises estatísticas.

Na primeira análise estatística que nos ofereceu os resultados das figuras e tabelas mostradas no capítulo anterior, não obtivemos indicações necessárias para uma discussão mais aprofundada sobre a questão. A segunda análise - regressão logística - (Anexo 2), nos ofereceu elementos importantes: apenas três categorias apresentaram diferenças significativas: a) Qualidade da Orientação – Clareza, b) Qualidade de Mediação em Relação ao Erro – Abrangência, e c) Finalização da Mediação. Com estas categorias,

destacamos pontos relevantes relacionados com os conceitos teóricos apresentados no capítulo três.

Na primeira categoria, quando a orientação era clara, havia uma predominância de episódios com sucesso; quando a orientação era confusa, tínhamos um aumento nos episódios sem sucesso. Isto sugere que a orientação clara parece ser fator fundamental para a compreensão do aluno, sendo que sua participação na constituição do conhecimento torna a relação dinâmica e dialética.

Resgatamos o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para análise de tais resultados. A professora, ao fazer uso de uma orientação clara, oportuniza ao aluno a compreensão daquilo que deveria realizar, relacionando seu conhecimento anterior com o novo conhecimento. Todo esse movimento se deu no âmbito da ZDP, ou seja, a mediação da professora oportunizou aos alunos a organização de novas formas de pensar e agir, enfatizando um ensino prospectivo na constituição do saber escolarizado.

Na segunda categoria **Abrangência**, a condição individual foi fundamental para a ocorrência dos episódios com e sem sucesso. Os episódios com sucesso sinalizam a importância da mediação da professora no processo educativo. Quando a professora realiza a correção individual mais próxima do aluno há um resultado mais significativo na superação/compreensão do erro.

Nos episódios sem sucesso, os dados da categoria **Abrangência** demonstraram que a porcentagem aumentou na subcategoria individual, diminui na geral, diminui, também, na individual/grupal - 5,56% e na grupal, permaneceu com - 0%. Verificamos que a correção individual não teve um papel significativo para o sucesso da atividade, porque nos episódios sem sucesso sua variação foi maior.

Na categoria **Finalização da Mediação**, observa-se um resultado significativo: na presença do feedback houve uma maior ocorrência de episódios com sucesso, enquanto que, na ausência do feedback, as variações dos episódios com e sem sucesso apresentam resultados similares. Assim, podemos sugerir que a presença do feedback constitui uma

condição importante para o sucesso da superação/compreensão do erro pelo aluno, pois oferece estímulos para a continuidade do seu desenvolvimento.

Tais dados oportunizaram uma discussão, tanto quantitativa como qualitativa, sobre a mediação da professora diante do erro do aluno, mas apenas essas informações não foram suficientes para explicar a natureza de tal mediação, como já afirmamos anteriormente. Assim, observando com mais detalhe os episódios sem sucesso, encontramos um dado importante: concentraram-se em três alunos.

Embora não tivéssemos coletado dados consistentes sobre a história dos alunos, buscamos, a partir dos resultados, informações relevantes para a discussão. Ressaltamos que tais dados foram constatados após as análises e os testes estatísticos realizados.

Retornamos à escola para coletar maiores informações sobre os três alunos com a direção da escola e com a professora e encontramos algumas informações que nos fizeram refletir.

Dos dezoito episódios sem sucesso, a aluna L. (7 anos, do sexo feminino), apareceu em nove episódios; M. (7 anos do sexo masculino), em seis episódios; MT (6 anos, do sexo masculino), em três episódios. Observamos que os três alunos apresentavam dificuldades para seguir as orientações da professora, compreender as atividades e resolvê-las.

Em entrevista com a direção da escola e com a professora da sala⁴², obtivemos algumas informações para compreender tais resultados: histórias escolares interrompidas, processo diferenciado de adaptação no ambiente escolar, diferença de nacionalidade, entre outros fatores, o que nos levou a supor que os alunos não tiveram possibilidades de desenvolver um repertório básico que os possibilitasse enfrentar as demandas pedagógicas da série em questão.

Ao verificarmos a história escolar dos três alunos, encontramos uma situação que pode ser relacionada com os resultados dos episódios sem sucesso: a história escolar de cada um revelou as dificuldades encontradas no decorrer dos episódios, identificando uma

⁴² Anexo 3.

nova categoria de análise, principalmente, com relação à mediação pedagógica da professora. Poderíamos afirmar que se tratava de uma reorganização da sua prática pedagógica com relação ao diferente.

Tal reorganização oportunizaria um contato mais direto com esses alunos, conhecendo melhor suas histórias de vida, podendo solicitar auxílio de outros profissionais, horário de estudo diferenciado para uma recuperação pedagógica entre outras alternativas que existem no contexto escolar e no próprio papel do professor. Vigotski (2001, p. 448) ajuda a entender a questão:

Sobre o papel do professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está o papel do professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto.

O professor assume, na teoria histórico-cultural, um papel de mediador do conhecimento do aluno, um sujeito que auxilia na aprendizagem do outro, podendo buscar outros meios para tal tarefa. No caso específico do nosso estudo, aqueles alunos que não conseguiram acompanhar o ensino como era oportunizado, porque não adquiriram os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não construíram certas competências, confirmam que a mediação estabelecida pela professora necessita de uma nova organização social-pedagógica de sua prática educativa.

Os erros neste contexto, assumem um papel complementar, pois a professora pode a partir deles (re)organizar sua prática educativa, levando cada um dos alunos a novas elaborações de conhecimentos, ou seja, um processo prospectivo da aprendizagem. Apresentamos a seguir algumas considerações, provisoriamente, finais, lembrando “(...) que cada um nós compõe a sua história, cada ser em si carrega do dom de ser capaz, de ser feliz...” (SATER e TEIXEIRA, 2001)

Para finalizar, algumas considerações...

...Cada um de nós compõe a
sua história,
e cada ser em si, carrega o
dom de ser capaz,
de ser feliz.

**Almir Sater e Renato
Teixeira**

A finalização desta tese - parte de nossa história – exige uma reflexão sobre os resultados da pesquisa, de modo a apresentar algumas considerações finais, mesmo que provisórias, tendo em vista que, tanto os dados como os resultados são recursos que oportunizam e inspiram novos estudos. Portanto, concluir um estudo científico é tarefa tão difícil quanto iniciar sua escrita, mas muito instigante, pois, colocar um ponto final em um escrito, como esta pesquisa, é sempre desafiador. Desafiador porque implica em uma capacidade de síntese do processo vivido, síntese de um processo de composição de nossa história e, que, conseqüentemente, levar-nos-á a compor novas histórias.

No início do nosso estudo, nossa intenção era observar, analisar e descrever práticas pedagógicas que se efetivam no cotidiano de uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental, para identificar os elementos constitutivos das relações de mediação pedagógica, a partir da perspectiva histórico-cultural, diante do erro. Vale afirmar que, no

decorrer da experiência, nós nos constituímos, efetivamente, enquanto pesquisadores, ampliando, ainda mais, nosso compromisso com a academia e com a qualidade da educação brasileira.

A trajetória empreendida permitiu-nos realizar estudos de aprofundamento sobre a teoria em questão, levando-nos a compor e recompor nossa caminhada em busca de respostas que nos permitissem elucidar os questionamentos iniciais. Isto implicou em recorrer às teorias que sustentam as práticas pedagógicas e, concomitantemente, analisar nossa própria prática. Portanto, realizar uma pesquisa e elaborar uma tese leva-nos a um processo de reconstituição do nosso fazer docente, a ampliar nossos referenciais teóricos, e nos permite apresentar assertivas que corroborem para que outros professores usufruam da experiência vivida.

A presente pesquisa nos oportunizou revisitar a história da alfabetização, respaldada nas principais tendências pedagógicas, ampliando nossa visão sobre a constituição dos processos educativos historicamente organizados, compreendendo as relações entre os professores e seus alunos, no caso específico, buscando delimitar essa história, tendo como referência atividades em que o erro se faz presente, as concepções sobre o mesmo e a ação do professor para sua superação/compreensão.

Constatamos que alfabetização é um conceito que se modifica de acordo com as concepções que lhe são subjacentes, mas bem sabemos que, de modo geral, os professores, principalmente aqueles que atuam junto às primeiras séries do ensino fundamental, responsáveis pelo processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, ainda têm uma visão estreita e limitada desse conceito e, muitas vezes, sem a oportunidade de viver processos de formação continuada que lhes permitam reconstruí-lo, transformando suas práticas pedagógicas.

Assim, nosso entendimento é que esta pesquisa permite a compreensão dos meandros que compõem as relações que se estabelecem entre professores e alunos, de acordo com cada uma das tendências pedagógicas, sem perder de vista o conceito de alfabetização, ao mesmo tempo em que estabelece a relação entre as teorias e a ação

cotidiana de alfabetizar. O momento atual leva-nos a buscar práticas pedagógicas que respeitem as crianças em seu processo de desenvolvimento, cabendo ao professor exercer um papel mediador nesse processo.

No decorrer dos nossos estudos, demos conta de que é num *contínua* que se efetiva a formação do professor, em ações de estudos constantes, de confronto da teoria com a prática, momento em que elaboramos nossas convicções e argumentos. A teoria histórico-cultural apontou-nos os caminhos a serem trilhados na estruturação de um processo educativo, que tem a criança como sujeito do seu aprendizado, respeitando e valorizando o contexto social em que ela se constitui enquanto ser.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, enfatizamos a constituição do conhecimento escolar, uma vez que compreendê-lo foi condição para fundamentar nossos estudos. Ressaltamos, desse modo, que é imprescindível que os professores se questionem sobre como se dá o conhecimento escolar, para que possam organizar ambientes educativos que oportunizem essa ação. Em consequência, empenhamo-nos em compreender a mediação pedagógica no desenvolvimento de atividades que levam as crianças a serem alfabetizadas e, no decorrer dessa ação, o que se caracteriza como erro e o que é necessário para a sua superação/compreensão.

O quadro teórico permitiu-nos sustentar as discussões de nossa pesquisa e apontou-nos os caminhos para a análise dos dados coletados, de forma muito mais consistente, tal como evidenciamos no capítulo três, subsidiados pelas contribuições de Lúria (1979), ao destacar que as atividades humanas resultam de suas complexas necessidades.

A relação estabelecida entre professora e aluno, no decorrer do processo de alfabetização, foi clareada quando buscamos respaldo na abordagem histórico-cultural, e a compreensão da mediação pedagógica assumiu um caráter qualitativo ao destacarmos o erro na sala de aula. Para que o leitor elabore sua própria síntese, discutiremos, a seguir, aspectos importantes resultantes das categorias analisadas, discutindo-os e apresentando nossas considerações.

Na busca de compreender a trama da presente pesquisa, tomamos a mediação da professora diante do erro do aluno como eixo articulador e mediador da construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem, centrando-nos no desvelamento da temática proposta, de acordo com a prática de uma professora, tendo como aporte a teoria histórico-cultural, que nos permitiu estabelecer alguns paralelos necessários à reflexão sobre o fazer pedagógico existente hoje nas instituições educativas.

Este estudo foi construído em função das etapas percorridas na vida acadêmica, em consonância com as experiências vividas em nossa prática, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, e na formação de professores no ensino superior. Nossa temática é um assunto interessante, mas pouco difundido no contexto educacional, ou seja, a questão do erro cometido pela criança na construção do seu conhecimento é algo presente no cotidiano escolar, mas pouco presente nas discussões fundamentadas teórico-metodologicamente.

Vale recuperar uma síntese construída por nós em função dos estudos realizados no decorrer da pesquisa, assumindo que o ser histórico se desenvolve no encontro com a história da humanidade, onde sua própria história vai se construindo a partir das relações sócio-culturais estabelecidas.

Notamos, com a escrita do primeiro capítulo, que o erro passou por etapas diferenciadas no processo histórico das tendências pedagógicas, que oscilaram, em alguns momentos, entre duas vertentes. Na primeira, como um processo negativo, ele deveria ficar fora do contexto escolar, expulso da sala de aula como um vírus mortal para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, em seu processo da alfabetização. Metaforicamente, havia a separação do joio do trigo: na escola era permitido que permanecessem os alunos que apresentavam êxito em suas aprendizagens; os alunos com dificuldades ficavam excluídos do processo de aprendizagem e nada era feito para que superassem suas dificuldades.

Na segunda, centrada na visão construtivista, as hipóteses elaboradas pelas crianças deveriam ser levadas em consideração para o aprendizado, valorizadas como caminho para

se chegar ao acerto, convencionalmente. Ao professor cabia, apenas, auxiliar o aluno a encontrar o caminho; muitas vezes, chegamos a observar práticas que abandonaram as correções em nome de uma prática construtivista espontaneísta.

No segundo capítulo, destacamos nosso referencial teórico, enfatizando a importância da mediação pedagógica na superação/compreensão do erro cometido pela criança na apropriação do conhecimento escolar, destacando alguns dos principais conceitos estudados por Vigotski e seus interlocutores, como: a mediação pedagógica, zona de desenvolvimento proximal e a formação de conceitos - pressupostos teóricos na discussão do nosso objeto de estudo. Finalizamos com uma apresentação da concepção de erro na teoria estudada.

Em consonância com a pesquisa, constatamos que a professora observada demonstrou um desempenho coerente com as concepções teóricas da abordagem histórico-cultural, tratadas no segundo capítulo, e sua prática mostrou uma identificação com tais pressupostos. Observamos isso quando, na correção das atividades realizadas pelos alunos, a qualidade da mediação pedagógica da professora, em relação ao erro, era adequada: solicitava um desempenho coerente com a maioria das orientações dadas, identificava, questionava, respondia, valorizava o desempenho do aluno e realizava as correções de forma individual, possibilitando ao mesmo uma compreensão efetiva do processo da constituição do conhecimento que estava vivenciando.

A internalização desses conhecimentos, de acordo com o nosso referencial, pôde ser constatada nos momentos das inter-relações, ou seja, nos momentos de trocas, que modificaram as ações externas dos sujeitos envolvidos, transformando-as de inter para intrapessoal, no momento da superação/compreensão do erro.

O ser humano, em seu processo de desenvolvimento, torna-se capaz de, simbolicamente, representar o mundo sem utilizar-se dos instrumentos externos; para isso, ocupa-se, como vimos anteriormente, dos instrumentos psicológicos. Como afirma Oliveira (1993):

Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o

mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. (p. 35)

Para que esse processo aconteça, devemos interagir com o outro, em uma relação de troca. Desde o nosso nascimento, estamos em contato direto com o mundo e com as pessoas que estão próximas em um mesmo espaço. Concordamos com Oliveira (1993), quando afirma que é na interação social direta com outras pessoas ou em contato com elementos do ambiente cultural organizado que o desenvolvimento psicológico do sujeito se estrutura.

Na pesquisa, essas afirmações fizeram-se presentes; fomos constatando as categorias que levaram os alunos à superação/compreensão do erro. Assim, os processos de mediação foram se transformando à medida que a professora interagiu com os alunos. Eles variaram em cada contexto e definiram-se em situações específicas. Ao entrarmos em contato com o contexto escolar, a mediação assumiu características diferentes, passando a ter um caráter intencional e sistematizado, denominada mediação pedagógica. A mediação pedagógica adquiriu, portanto, papel de destaque nos processos de aquisição de conhecimento vividos pelos alunos.

Nossa pesquisa buscou na compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal o entendimento da concepção de que o professor, ou um colega mais competente, pode agir para auxiliar o aluno na aprendizagem de algo novo. A mediação pedagógica fez-se presente em todos os momentos de interação entre professora e alunos para a realização das atividades propostas, trabalhando com um ensino prospectivo e possibilitando elevar o nível de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. A elevação desse nível de desenvolvimento só não aconteceu nos episódios sem sucesso, quando, em contato com três alunos que não estavam nos níveis pretendidos, em relação com o restante da turma, o tipo de mediação desenvolvido pela professora não foi suficiente para a superação/compreensão.

Assim, entendemos que é necessário um trabalho de recuperação pedagógica mais profundo, identificando os conhecimentos cotidianos dos referidos alunos, conhecendo suas histórias de vida e organizando atividades diferenciadas para a superação/compreensão das dificuldades.

Resgatando a afirmação do capítulo dois, segundo a teoria estudada, um dos principais objetivos da educação é elevar o nível de aprendizagem do indivíduo que nela está inserido; para tanto, os pressupostos teóricos de Vigotski, que dão suporte aos nossos estudos, deixaram evidente que trabalhar com a questão do erro que o aluno apresenta na constituição do conhecimento é encontrar no professor ou no colega mais experiente um parceiro para abertura de novos caminhos para a sua superação/compreensão.

Destacamos, ainda, que os conceitos cotidianos são vivenciados em nosso dia-a-dia desde o nascimento, fazendo parte do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos e dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Esses conceitos foram encontrados em alguns episódios que demonstraram as concepções dos alunos, encaminhados pela mediação da professora aos conceitos científicos, pois surgiram em um ambiente específico – na sala de aula pesquisada – acompanhados de pensamentos conscientes e sistematizados, internalizados pelos alunos, a partir de suas necessidades, seus interesses e dos estímulos oferecidos pela professora.

Consideramos que os resultados do presente estudo oferecem ao contexto educacional, bases para a constituição de novas reflexões aos seus profissionais. Assim apresentamos nossa síntese:

- A mediação pedagógica ganha espaço no desenvolvimento do sujeito que, desde o nascimento, inicia uma apropriação do mundo que o cerca, caracterizando-o como sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, tal apropriação dar-se-á com base em funções psicológicas superiores, mediadas por ferramentas auxiliares à atividade humana;
- O professor, conforme aponta Vigotski, deve estar atento à história do seu aluno, observando seu desenvolvimento para organizar seus conceitos científicos. A

escola não deve ignorar o mundo social dos alunos, pois são suas experiências fora dos muros escolares que deverão sustentar o processo de ensino e de aprendizagem – conceitos espontâneos ou cotidianos.

- À escola cabe a tarefa de propiciar aos seus alunos situações de experiências que os levem a estabelecer vínculos com a realidade social, apropriando-se dos instrumentos necessários à internalização dos sistemas simbólicos significativos às suas aprendizagens. Nesse sentido, a mediação pedagógica deve ser realizada no decorrer dos processos pedagógicos, estimulando o movimento do pensamento real, concreto, para planos cada vez mais diversificados e abstratos.
- Não basta, apenas, inserir a criança em uma instituição escolar para que adquira novos conhecimentos; é preciso que se criem contextos de aprendizagens em que ela possa entrar em contato com tais conhecimentos. A criança precisa estabelecer relações no cotidiano da sala de aula que a levem a realizar descobertas, superar suas dificuldades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas.
- A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desperta nos educadores e pessoas interessadas uma grande expectativa ao se trabalhar no contexto da sala de aula porque, em contato direto com as crianças, podemos observar o movimento que as funções mentais estão realizando e identificar como vamos auxiliar para que a aprendizagem seja internalizada, completando o processo do interpessoal para o intrapessoal.
- Vigotski, ao enfatizar a importância da escola e da figura do professor, não estava determinando que a transmissão de conhecimento devesse ser retomada, ou mesmo que as práticas espontaneístas, que transferem a responsabilidade da construção do conhecimento para os alunos, pudessem retornar ao ambiente escolar. Mas seus pressupostos reafirmam a necessidade de criar, nesse local, possibilidades efetivas de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

- Trabalhar o erro a partir da abordagem histórico-cultural remete-nos a entender a zona de desenvolvimento proximal como algo instigador e investigativo, que apresenta um desafio ao docente: antes de iniciar suas atividades pedagógicas, é necessário que ele conheça cada um dos alunos com objetivo de caracterizar o nível de conhecimento real que cada um apresenta para planejar suas atividades, visando ao conhecimento potencial, estabelecendo a movimentação dos sujeitos na zona de desenvolvimento proximal.
- Consideramos que o trabalho com o erro pressupõe uma (re)organização das ações que os professores devem praticar no interior da sala de aula, observando os critérios que estabelecem para a execução de suas atividades pedagógicas.

Constatamos que o cotidiano pedagógico assume um papel preponderante na constituição do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno e do ensino do professor. Neste processo, educador e educando possuem responsabilidades com a construção do conhecimento, estabelecendo uma relação de reciprocidade, assumindo a responsabilidade de serem homens no mundo e para o mundo, devendo contribuir para um futuro melhor, especialmente para educação.

Os resultados deste estudo trazem para o cenário educacional um alerta para que os professores procurem refletir e compreender o processo da mediação pedagógica diante dos erros dos seus alunos, averiguando quais os mecanismos subjacentes e como devem agir em relação aos mesmos.

De acordo com PINTO (1998), para o erro ser superado, é necessário utilizar novas estratégias de atuação. A mediação do professor é decisiva. Alterar os instrumentos de avaliação sem uma reflexão mais profunda das novas sustentações teóricas pode transformar o estatuto do erro num mecanismo seletivo mais poderoso para a manutenção do fracasso escolar, uma forma mais sutil de torná-lo mais resistente ao desenvolvimento do aluno.

O estudo mostrou a importância da mediação pedagógica diante do erro do aluno, mas, também, que essa mediação deve ser desenvolvida a partir de um amplo conhecimento sobre as condições do aluno.

Esperamos que esta tese se apresente ao leitor como um caminho que o leve a desenvolver reflexões sobre a prática pedagógica, de modo especial, sobre a relação estabelecida com alunos e com a formação continuada dos professores, em um processo dinâmico e dialético da constituição do conhecimento, marcando aquele que ensina e aquele que aprende. Somos todos sujeitos de um mesmo processo: aquele que orienta, aquele que pesquisa, aquele que ensina e aquele que aprende. Somos todos sujeitos históricos.

Assim, chegar ao final de um trabalho científico desta natureza não significa afirmar que tudo está acabado, porque sempre encontramos pistas e caminhos para iniciar novos estudos, novas pesquisas, novas investigações a serem realizadas. Evidenciamos aspectos relevantes da pesquisa realizada para que, em um novo estudo, possamos recuperá-los, superá-los e ampliá-los.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Júlio Groppa (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.
- BANDEIRA, Cláudia. Nova forma de ensinar: nota zero para o “decoreba”. Revista Prodoctor, ano V - nº 2, São Paulo, 1998. pp. 36-39.
- BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, Eu sou criança! São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Psicologia e Construtivismo. São Paulo: Ática, 1996.
- BLANCK, Guilherme. Prefácio In VIGOTSKI, Liev Semionovich Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-32.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paulo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística. São Paulo, Scipione, 1989.

CARRAHER, Terezinha N. Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. In: Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1986.

CASTRO, Amélia D. Piaget e a didática. São Paulo: Saraiva, 1974.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez, 1991.

COLE, Michael & SCRIBNER, Sylvia. Introdução do livro “A formação social da mente” de Vygotsky. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CÓRIA-SABINI, Maria Ap^a. Psicologia aplicada à educação. São Paulo: EPU, 1986

DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. In: Caderno de Pesquisa, nº 74, São Paulo: fundação Carlos Chagas, agosto, 1990, pp. 71-77.

DI GIORGI, Cristiano. Escola Nova. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Entre o singular e o plural: a relação com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização. São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. In Cadernos CEDES. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Papirus, 1992, pp. 75-86.

_____. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In BUFFA, Ester & NOSELLA, Paulo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Minidicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emilia et alii. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Tereza de A. Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização de Classes Populares. São Paulo: Cortez, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- GHIRALDELLI, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In Cadernos CEDES nº 24 – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 1991, pp. 17-24.
- GÓES, Maria Cecília. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para instrução. In MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 341-362.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação - mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KESSELRING, Thomas. Jean Piaget. Petrópolis: Vozes, 1993.

KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KUENZER, Acácia Z. e MACHADO, Lucília R. de Souza. A Pedagogia Tecnista. In MELLO, Guiomar Namó. Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p. 29-52.

LAROCCA, Priscila. Um professor no espelho: reflexões sobre os sentidos da psicologia na prática docente. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado (texto de qualificação).

LEITE, Luci B. (Org) Piaget e a escola de Genebra. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor)

LIMA, Elieuzza Aparecida. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. Marília: UNESP, tese de doutorado, 2005.

LIMA, Terezinha B. Diretismo e não-diretismo no processo da alfabetização: uma ação integrada no município de Três Lagoas (MS). Campo Grande: UFMS, Dissertação de Mestrado, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude, In: IDÉIAS, I: A construção do projeto de ensino e avaliação. FDE, 1992.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Aleksandr R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In Curso de Psicologia Geral vl. 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979, pp. 71-84.

LURIA, Aleksandr R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, Aleksandr R. A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória.

São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MACEDO, Lino de. Os processos de equilíbrio majorante. Ciências e Cultura. São Paulo: SBPC 31(10), 1125-8, 1979.

MACEDO, Lino de. Para uma psicopedagogia construtivista, In: ALENCAR, E.S. de (Org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1993, pp. 119-140.

MACEDO, Lino de. Ensaio Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de. Erro, leis, regras, verdades. Mimeografado (palestra proferida Congresso Balão Vermelho). Belo Horizonte, 1995.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Moraes, 1984.

MATUI, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de (org.). Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

MELLO, Lucrecia Stringhetta. Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, 1999.

MIRANDA, M.G. de. O Construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco. São Carlos: UFSC, 1995, (mimeo).

MIZUKAMI, Maria da Graça. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINA, Alexandra da Silva. A questão do erro nas práticas pedagógicas: uma análise sócio-histórica (Relatório final de Pesquisa – FAPESP). UNICAMP: Campinas, 1999.

MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização de Adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Os sentidos da alfabetização (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOYSÉS, Lucia. Aplicação de Vygotsky à educação matemática. Campinas: Papirus, 1997.

NERI, Anita L. O modelo comportamental aplicado ao ensino. In PENTEADO, Wilma M.

Alves. Psicologia e ensino. São Paulo: Papellivros, 1980.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE et alii: Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, pp. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. in Cadernos CEDES nº 35. São Paulo: Papirus, 1995, 11-18.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre as diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem históricocultural. In AQUINO, Júlio G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, 45-61.

OSÓRIO, Alda Maria Nascimento. Alfabetização e letramento: saberes necessários ao professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Texto apresentado na XIII Semana da Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS. Campo Grande, novembro de 2005.

PALANGANA, Isilda. Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, Jean. Piaget - vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1975.

PIAGET, Jean. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In Cadernos Cedes - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. nº 24. Campinas: Papirus, 1991, pp. 32-43.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) nº 71. Campinas: Cedes, 2000, pp.45-78.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp.21-50.

PINTO, Neuza Bertoni. O erro como estratégia didática no ensino da matemática

elementar. São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 1998.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura (orgs.). Porque escrever é fazer história. Campinas: Graf. FE, 2005.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Revista Prodoctor. Nova forma de ensinar: nota zero para o “decoreba”. Ano V - nº 2, São Paulo, 1998. pp. 36-39.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. da. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROCHA, Ruth. Admirável mundo louco: quando a escola é de vidro. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RODRIGUES, Ana Lúcia E. Piaget e a educação no Brasil. São Carlos, 1995. (mimeo).

RODRIGUES, Ana Lúcia E. A alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul (1979-1990): limites e possibilidades das propostas pedagógicas. São Carlos: UFSC, dissertação de mestrado, 1998.

ROMANO, Eliane P. O erro e a correção numa perspectiva construtivista-interacionista do ensino e da aprendizagem. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1994.

ROSA, Sany S. da. Construtivismo e mudanças. São Paulo: Cortez, 1994.

SADALLA, Ana Maria F. de Aragão. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 1997.

SANTOS FILHO, José C. dos & GAMBOA, Sílvia S. (org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SATER, Almir e TEIXEIRA, Renato. Música Tocando em Frente In LP Almir Sater Ao Vivo. Gravadora: Columbia Regional, 1991.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 35. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

SHUARE, Marta. La psicologia soviética tal como yo la veo. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Rita de Cássia da. Saberes construtivistas de professores do ensino fundamental: alguns equívocos e seus caminhos. Araraquara: UNESP, Tese de Doutorado, 2005.

SKINNER, Burrhus Frederic. Tecnologia do ensino. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972,

SMOLKA, Ana Luiza. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In Cadernos CEDES Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, nº 24, Campinas: Papirus, 1991, pp. 51-65.

SMOLKA, Ana Luiza. Conhecimento e produção de sentido na escola: a linguagem em foco. In Cadernos CEDES Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, nº 35, Campinas: Papirus, 1995, pp. 50-61.

SOARES, Magda B. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

SOARES, Magda B. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda B. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda B. Alfabetização e letramento. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Regina Ap^a Marques de. Análise das produções espontâneas do erro na visão construtivista. Três Lagoas (MS): UFMS/CEUL, Monografia, 1992.

SOUZA, Regina Ap^a Marques de. Erro Construtivo: sua compreensão numa abordagem interdisciplinar. Três Lagoas, MS: UFMS/CEUL, Monografia, 1995.

SOUZA, Regina Ap^a Marques de. A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das primeiras séries do ensino fundamental. Campo Grande: UFMS, Dissertação de Mestrado, 1999.

TAILLE, Yves de La et alii. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Ática, 1994.

VASCONCELOS, Mário S. A difusão das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VAN DER VEER, René. & VALSINER, Jaan. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIEIRA PINTO. Álvaro. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.

São Paulo: Paz e Terra, 1979.

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. As concepções de alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica. Marília: UNESP, Dissertação de Mestrado, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929 In Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 71. Campinas: Cedes, 2000, pp. 21-44.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

EPISÓDIOS COM SUCESSO

Episódio 01 - Data 17/03/2004

A professora inicia uma atividade coletiva de Estudos Sociais no quadro de giz. Escreve o enunciado da atividade “Por que é importante termos uma casa?”, explica como irão realizá-la e começa a falar sobre o assunto:

- *Nós vamos pensar agora, por que é importante termos uma casa, o L. já falou uma coisa, para gente morar, e o que mais?*

A professora enumera de 1 a 12 itens no quadro, solicita que os alunos pensem, chama um a um para escrever sua sugestão e diz:

- *Vamos fazer assim, cada um vai pensar em uma coisa, por que é importante termos uma casa, o que nós temos dentro da nossa casa que é importante para nossa vida, vamos pensar.*

Após alguns minutos, a profª. começa a chamar um aluno por vez para escrever uma palavra no quadro de giz de acordo com a atividade.

Neste episódio, vamos acompanhar como o aluno L. escreveu a palavra FAMÍLIA no quadro de giz, com a ajuda da professora e de alguns colegas.

Evento Antecedente	Aluno L.	Evento conseqüente
A profª. diz: “Nós falamos também, que é importante termos uma casa, porque lá dentro nós temos a nossa...”		
Um aluno responde: “Família!”		
A profª. pergunta: “Já foi L?”		A profª. diz: “Família! Isso.”
	O aluno L. balança a cabeça negativamente.	
		A profª. diz: “Então venha escrever.”
	O aluno L. vai até o quadro e escreve a palavra FAMILHA com o auxílio do colega J. que soletra o final da palavra: “L – H – A”.	
		A profª. olha e diz: “Está certo FAMILÍA?”
A profª. continua: “Olha, a gente fala FAMILHA, parece som de LHA, mas na verdade é o L I A.”		
	O aluno L. diz: “O J. errou.” Apontando para o colega que havia lhe ajudado. Apaga a letra H e coloca a vogal I.	
		A profª. diz: “Nós temos um acento agudo bem em cima do primeiro I, fica FA MÍ LIA.”
	O aluno L. coloca o acento agudo na letra Í e vai para sua mesa.	
		A profª. olha e diz: “Isso!” E continua a atividade lendo as palavras já escritas e chama outro aluno para escrever a próxima palavra.

Comentário:

A profª. ficou o tempo todo ao lado do aluno L. questionando-o e auxiliando-o na sua escrita. O aluno L. escreveu a primeira versão da palavra com o auxílio de dois colegas, quando a profª. disse que a palavra não escrevia com LHA, L. apontou para um dos colegas que o ajudou dizendo que ele havia errado, demonstrando uma insatisfação com o ato de errar, colocando uma parcela da culpa no colega.

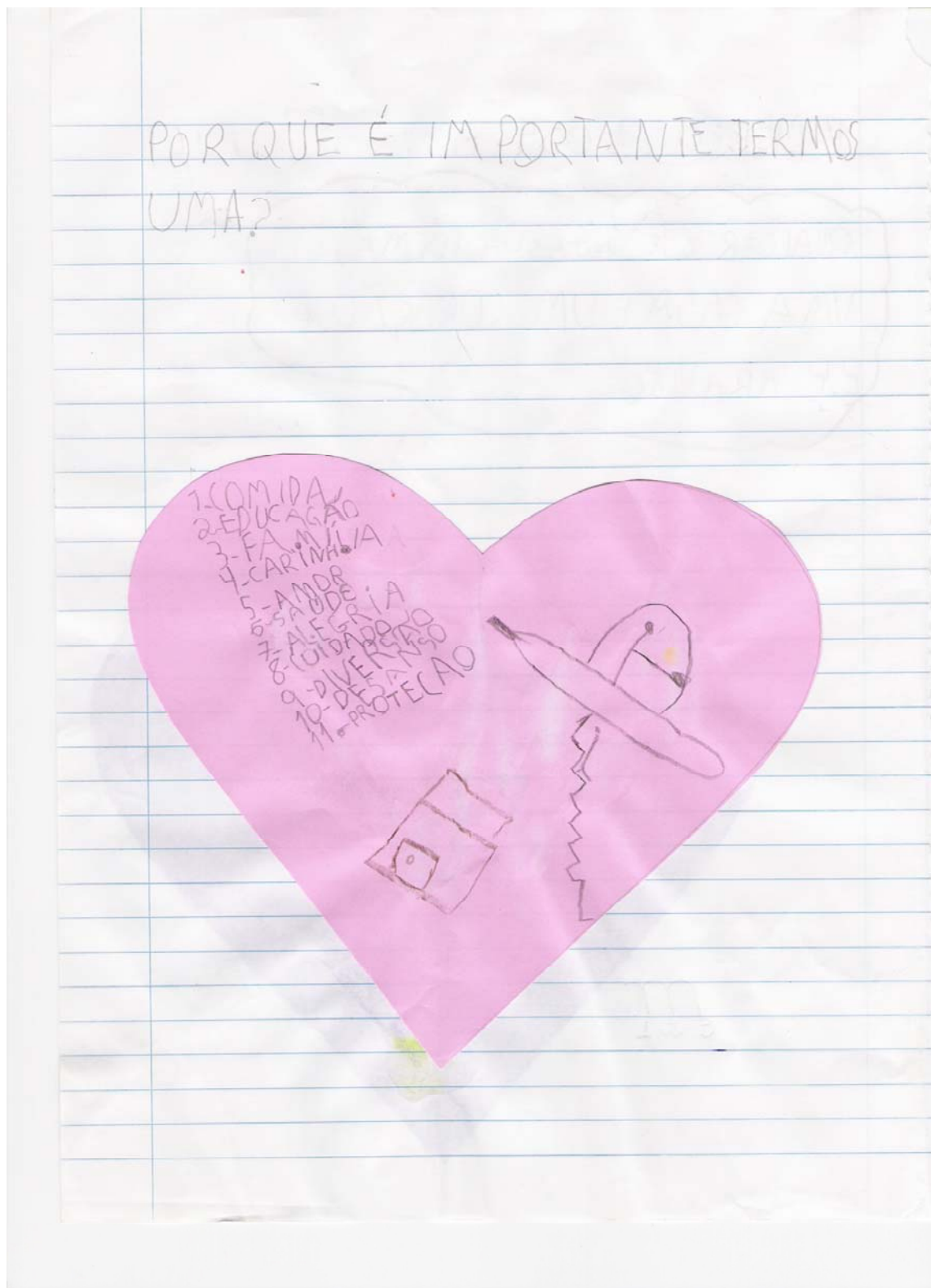
Pesquisadora

Após a escrita no quadro, cada aluno foi copiar as palavras no caderno de Língua Portuguesa e a pesquisadora passou nas carteiras observando a cópia, perguntando para cada criança, que foi até o quadro, o que escreve e como:

Evento Antecedente	Aluno L.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se do aluno e pergunta: “O que você escreveu no quadro?”		
	L. responde: “Escrevi FAMÍLIA.”	
A pesquisadora continua: “Você precisou de ajuda?”		
	L. diz: “Eu sabia, mas escrevi FAMILHA com LHA porque o J. falou e depois a profª. falou que não era.”	
A pesquisadora diz: “E como era?”		
	L. responde: “Com L - I - A e a prô falou que tem o acento agudo no Í.”	
A pesq. Questiona: “E como ficou?”		
	L. responde: “Ué! Ficou FAMÍLIA.”	

Comentário:

O aluno L, ao ser questionado pela pesquisadora, mostra-se atento à sua atividade, lembra com facilidade da sua participação na escrita da palavra, continua falando do erro do colega e mostra-se atento ao auxílio da profª. em relação ao acento agudo na letra I.



Episódio 02 - Data 17/03/04

Este episódio é continuação da atividade introduzida no episódio 1 sobre a atividade coletiva da escrita de palavras que representem a importância de termos uma casa. Aqui vamos descrever a escrita da palavra AMOR realizada pela aluna AL.

Nesta escrita, a aluna recebe ajuda da profª. e de alguns colegas, que ficam próximo do quadro de giz acompanhando o processo.

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A profª chama outra aluna: "AL. vai escrever AMOR, agora."		
	A aluna AL. escreve AMOI.	
		A profª lê a escrita da aluna: "Vamos ver como ficou: AMOI."
A profª. pergunta: "Como será que fica AMOR?"		
Alguns alunos respondem: "O R."		
	A aluna AL. volta para o quadro e escreve a consoante R.	
		A profª diz: "Vamos ler como ficou?" Faz a leitura da palavra apontando com o dedo repetindo com os alunos: "A MO IR."
A profª. questiona: "O que ela precisa tirar para ficar AMOR?"		
As crianças respondem: "O I."		
	AL. volta ao quadro, apaga a vogal I e reescreve a letra R.	
		A profª diz: "Isso!" E continua com a atividade.

Comentário:

Nota-se neste episódio que a aluna AL. vai ao quadro de giz demonstrando segurança com relação ao que escreveu, mas quando a profª. diz que estava faltando e depois sobrando uma letra, ela fica constrangida, volta ao quadro, apaga e senta na seu lugar.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se da aluna AL: "Qual palavra você escreveu no quadro?"		
	AL. responde: "Eu escrevi AMOR."	
A pesquisadora continua: "Você precisou de ajuda?"		
	AL. balança a cabeça afirmativamente e diz: "Eu coloquei o I aqui no R."	
		A pesquisadora diz: "O I no lugar do R!"
Pesq: "E o que você fez?"		
	AL. diz: "Depois a prô falou que era para colocar o R."	
Pesq: "E você colocou?"		
	AL. responde: "Coloquei, mas depois apaguei o I."	
Pesq: "E daí ficou a palavra AMOR?"		
	AL. balança a cabeça afirmativamente.	
		A pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

A aluna AL. respondeu com segurança as questões da pesquisadora, demonstrando que havia compreendido a função da intervenção da professora.

DOR QUE É IMPORTANTE TERMOS OMD

1 - COMIDA

2 - EDUCAÇÃO

3 - FAMÍLIA

4 - CARINHO

5 - AMOR

6 - SAÚDE

7 - ALEGRIA

8 - CUIDADO

9 - DIVERSÃO

10 - DESCANSO

11 - PROFISSÃO



Episódio 03 - Data 17/03/04

Este episódio é continuação da atividade introduzida no episódio 1 sobre a atividade coletiva da escrita de palavras que representem a importância de termos uma casa. Aqui vamos descrever a escrita da palavra DIVERSÃO realizada pelo aluno LN.

Evento Antecedente	Aluno LN.	Evento conseqüente
A profª continua o diálogo sobre o assunto, entrega o giz para o aluno LN. E diz: “Vai escrever DIVERSÃO.”		
	LN. escreve a palavra TI VER ÇA	
		Um colega o auxilia dizendo O e o til no Ã.
	LN. Escreve o O e coloca o til no Ã.	
A profª pergunta para classe: “E agora, TI VER ÇÃO, está certo?”		
Alguns alunos respondem: “Sim”.		
A profª convida-os a ler a escrita: “Vamos ler, TI, aqui, está o que aqui? Está DI?”		
Alguns alunos respondem: “Não, está o TI e é DI.”		
	LN. apaga com a mão e escreve a sílaba DI.	
		A profª diz: “Isso!”
		Logo depois a profª chama atenção para outra sílaba: “Olhem aqui uma coisa que eu vou dizer para vocês, DIVERSÃO na verdade não escreve com Ç, mas com S. DIVERSÃO.” A profª apaga com a mão a letra Ç e coloca a letra S.

Comentário:

A profª não interfere na primeira escrita do aluno LN. deixando-o escrever do seu jeito e com a ajuda dos colegas. Quando o aluno termina é que ela chama atenção de todos e passa a ler a palavra como está escrita, buscando fazer o aluno e o restante da turma perceber a troca das palavras. No final é a profª quem corrige a palavra e o aluno apenas confirma sua escrita.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno LN.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se do aluno LN. e pergunta: “E você, qual palavra escreveu no quadro?”		
	LN. olha para pesquisadora, olha para seu caderno, aponta a palavra DIVERSÃO e não diz nada.	
A pesquisadora enfatiza: “Que palavra é essa? Você precisou de ajuda?”		
	LN. responde: “Eu coloquei o T em vez do D e depois a prô diz que era o S no lugar do Ç.”	
Pesq: “E você colocou o S?”		
	LN. balança a cabeça afirmativamente.	
		A pesquisadora termina: “Ok! Obrigada.”

Comentário:

O aluno LN. não queria responder as perguntas da pesquisadora, depois de algum tempo, sentiu-se mais à vontade e resolveu responder, mas foi bem direto. Ficou claro que a intervenção da profª foi compreendida pela criança, pois a mesma relembrou com facilidade da situação vivida anteriormente.

POR QUE É IMPORTANTE TERMOS UMA
CASA?



Episódio 04 - Data 17/03/04

Este episódio é continuação da atividade introduzida no episódio 1 sobre a atividade coletiva da escrita de palavras que representam a importância de termos uma casa. Aqui vamos descrever a escrita da palavra ALEGRIA realizada pela aluna F.

Evento Antecedente	Aluna F.	Evento conseqüente
A profª chama a aluna F. para escrever mais uma palavra.		
	F. tenta escrever a palavra ALEGRIA, outros alunos ajudam, e ela escreve ALEI.	
		A profª convida-os a ler a palavra: "Vamos ler! ALEI".
Um aluno diz: "É o R depois do I."		
	F. apaga o I e escreve o RI.	
Uma outra aluna diz: "F. é o A"		
	F. escreve a vogal A, ficando ALERIA	
		A profª convida-os para ler: "Vamos ler! A LE RI A."
Os alunos não conseguem ler ALERIA, eles lêem ALEGRIA		
A profª questiona: "Como fica o R e o I?"		
Os alunos respondem: "RI."		
A profª questiona: "E para ficar A LE GRI A" Reforça a sílaba GRI.		
Uma aluna diz: "Coloca o L."		
	F. apaga a vogal I e coloca a consoante L.	
		A profª lê a palavra: "A LER LA. Agora ficou diferente, ALERLA."
Profª pergunta: "E para fazer ALEGRIA?"		
	F. apaga a consoante L e volta a colocar a vogal I.	
A profª continua: "E para fazer ALEGRIA, GRI? Quem sabe como é que a gente faz GRI?"		
Algumas crianças respondem: "MI."		
A profª diz: "M I fica MI e para ficar GRI?"		
Neste momento há um conflito entre as opiniões e uma aluna diz: "GL."		
A profª chama atenção para a resposta da aluna: "Olhem o que ela falou! G e o I fica GI e para ficar GRI?"		
Um aluno diz soletrando: "G R I."		
A profª diz: "Muito bem! O G R I, fica GRI, A LE GRI..."		
Os alunos respondem: "A."		
	F. apaga a última sílaba e escreve a palavra ALERGRIA com a ajuda da profª.	
A profª vai soletrando a sílaba GRI: "		
Profª: "Então nós temos: comida, educação, família, carinho, amor, saúde, alegria, diversão e nós falamos em cuidados, cuidados." A profª volta-se para o quadro e percebe que a palavra ALERGRIA tem uma letra a mais e chama atenção dos alunos: "Vamos ler aqui A LER GRI A, olhem só."		
Um aluno observa o R a mais e diz: "ALERGRIA."		
A profª diz: "Ah!"		
A profª continua: "O que tem que tirar?"		
Um aluno apaga o R.		
	F. o empurra e diz: "Não." E apaga o restante da palavra e reescreve corretamente.	
		A profª diz: "Isso, agora ficou ALEGRIA."

Comentário:

A profª ficou ao lado da aluna F. auxiliando-a na escrita letra por letra e, mesmo assim, houve a mesma teve uma dificuldade em escrever a palavra ALEGRIA. Tal dificuldade foi sentida também pelo restante da turma, tendo a profª. um papel importante neste momento. A aluna F. mostrou-se preocupada, pois a cada opinião dos colegas, ela corria para o quadro, apagava uma letra e colocava outra, mas sem chegar a escrita padrão. A profª insiste com os alunos com a sílaba

GRI até que uma criança diz e ela reforça a opinião. A aluna L. vai até o quadro apaga e tenta escrever, mas a aluna F. a empurra e escreve a palavra certa.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna F.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se da aluna F. e pergunta: “Qual palavra você escreveu no quadro?”		
	F. responde toda sorridente: “ALEGRIA.”	
A pesquisadora questiona: “Seus colegas ajudaram?”		
	F. balança a cabeça afirmando.	
A pesquisadora continua: “Onde?”		
	F. aponta no seu caderno e diz: “Aqui, faltou o G R I.”	
A pesquisadora diz: “E você consertou?”		
	F. diz: “Sim.”	
Pesq: “Como ficou depois que você corrigiu?”		
	F. exclama: “ALEGRIA!”	
Pesq: “Ficou ALEGRIA sem faltar nenhuma letra?”		
	F. olhou para pesquisadora, pensou um pouco e responde: “É, ainda não ficou ALEGRIA, porque faltava o A no final e então eu coloquei.”	
Pesq: “Teve mais alguma letra que você teve que consertar?”		
	F. ficou com uma expressão de espanto e respondeu: “Coloquei essa letra aqui (mostra a consoante R na palavra) também, que a prô teve que tirar lá no meio.”	
Pesq: “Mas a prô corrigiu?”		
	F: “Corrigiu.”	
Pesq: “Teve mais alguma correção?”		
	F: “Não.”	
		Pesq: “Que bom!”
A profª continua: “E você agora consegue escrever a palavra ALEGRIA?”		
	F. pensa e balança a cabeça afirmativamente.	
Pesq: “Você pode me mostrar?”		
	F. escreve certo, mas olhando na sua escrita no caderno.	
		Pesq. Agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

Com a pesquisadora, F. mostrou-se mais descontraída, respondendo prontamente as questões, mas sua dificuldade com a escrita ainda continuou, pois quando solicitada a escrever a palavra novamente teve a necessidade de olhar no seu caderno.

POR QUE É IMPORTANTE TERMOS UMA



Episódio 05 - Data 17/03/04

A professora entrega o livro de matemática, inicia a atividade introdutória sobre o número 2 (dois) e explica, coletivamente, solicitando que os alunos procurem em seus materiais o que tem dois objetos iguais que podem formar pares. Todos começam a falar juntos, a professora pede que pensem e depois escrevam no livro.

A professora para em uma das mesas e começa a auxiliar o aluno M a redigir a palavra ESCREVER.

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A profª diz: "Olhe pra mim, ES, lembra de ontem, ES."		
	M. olha para a profª, faz um movimento no ar com a mão como estivesse escrevendo a letra E e diz: "O E."	
		A profª responde: "O E e o S, ES."
	M. escreve ES.	
A profª continua: "Agora o CRE, CRE."		
	M. olha para a profª e responde: "O C."	
		A profª diz: "C, o R e o E."
	M. escreve.	
A profª: "E para ficar VER, VER."		
	M. diz: "VE."	
		A profª: "O R, VER."

Comentário:

A profª acompanhou a escrita do aluno M., orientando-o sílaba por sílaba. O aluno atentamente escreveu com as indicações da profª. Percebeu-se que o mesmo tinha uma dificuldade na escrita da palavra, mas com a profª auxiliando, ele conseguiu terminar a palavra.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A pesquisadora pergunta para o aluno: "O que a profª te ajudou a escrever?"		
	M. olha para pesquisadora, olha para o livro e aponta a palavra ESCREVER.	
A pesquisadora questiona: "Você não conseguiu escrever sozinho? Por quê?"		
	M. responde: "Escrevi, mas faltou esse e esse." O aluno apontou as letras S e R.	
A pesquisadora: "E como ficou?"		
	M. "ESCREVER." E apontou no livro a palavra escrita.	
		Pesq: "Obrigada!"

Comentário:

Nesta intervenção, a pesquisadora notou uma postura tímida do aluno ao responder as questões. O mesmo não é de falar muito e quando questionado responde o necessário. No entanto, notou-se também, uma dificuldade do aluno para a escrita, ao mesmo tempo, uma vontade de escrever certo, por isso sua atenção em mostrar uma escrita correta.

Número 2

1, 2 feijão com arroz.
A bicicleta tem 2 rodas.
O ser humano tem 2 pés.
As aves têm 2 patas.



Agora é a sua vez

1. Escreva o que existe em seu material escolar que possa ser representado pela quantidade 2.

LAPIDE ESCRIVER

Episódio 06 - Data 17/03/04

Este episódio é uma continuação da atividade descrita anteriormente (episódios 5 e 6). A profª continua na mesa, observa a atividade do aluno G, percebe algo de diferente na escrita da palavra CADERNO e solicita sua atenção.

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A profª lê a palavra escrita: CADENO e diz: "Vamos ler aqui G."		
	G. acompanha a leitura com a profª.	
Profª: "O que está faltando para ficar CADERNO?"		A profª aponta a palavra e lê: "CA DE NO."
	G. responde: "Falta o R."	
		A profª responde: "Isso, o R!"
Profª. Continua: "Coloca aí."		
	G. apaga e escreve a letra que estava faltando.	
		A profª. observa a correção e vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno G. presta atenção na filmadora, mostra uma borracha com formato de sapo "Jorge", pede para filmar, pois é considerado pela classe, um amigo. Quando a profª pede para ler, ele fica constrangido, mas acompanha a leitura. Percebe a letra que falta, apaga e escreve corretamente.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A pesquisadora pergunta para o aluno G: "O que estava faltando e a profª te ajudou?"		
	G. responde: "O R no CADERNO."	
Pesq: "Você não tinha colocado ou colocou outra palavra?"		
	G: "Não coloquei."	
Pesquisadora: "E depois que você colocou, como ficou?"		
	G. "Ficou CADERNO."	
		Pesquisadora: "Ok!"

Comentário:

O aluno G. mostrou-se bem descontraído ao responder para pesquisadora, respondeu prontamente e sem dúvida alguma.

Número 2

1, 2 feijão com arroz.
A bicicleta tem 2 rodas.
O ser humano tem 2 pés.
As aves têm 2 patas.

1. Escreva o que existe em seu material escolar que possa ser representado pela quantidade 2.

CADERNO -




Episódio 07 - DATA 23/03/2004

Este episódio é continuação da atividade do episódio anterior, a professora está em uma das mesas corrigindo a atividade do livro de Português; pára, observa a atividade da aluna F. e começa a questioná-la. Vamos acompanhar a intervenção da profª com a aluna F. na correção da palavra BARATA e a reescrita da palavra ELEFANTE.

Evento Antecedente	Aluna F.	Evento conseqüente
Profª aproxima-se de F. olha sua atividade e diz: “Essa casa á de lata. Que mora nela é a ...”		
	F. responde: “BARATA.”	
A profª continua: “BA-RA-TA, como é o RA?”		
	F. aponta o dedo no livro e responde: “B.”	
		A profª interrompe: “Não, o RA.”
Profª: “Como faz o RA, BA RA.”		
	F. “O R e o A.”	
		A profª confirma: “Isso!”
	F. pede a borracha da colega emprestada, apaga sua escrita e reescreve a palavra.	
A profª senta ao lado da aluna e diz: “F. vamos ler BA.”		
	F. lê sua escrita: “BA RA TA.” Na leitura encontra um erro, apaga novamente e escreve.	
		A profª faz um certo com o lápis.
Profª lê o restante e aponta outra palavra: “F. olha aqui esse T, quando que a gente sabe que isso é um T? Tem que arrumar.”		
	F. apaga sua escrita e corrige.	
A profª continua: “Está vendo F. quem olha vai pensar que você escreveu errado. E o E, faz bonitinho.”		
	F. apaga novamente e reescreve o que a profª solicitou.	
		A profª lê, levanta-se e diz: “Aí!”

Comentário:

A aluna F. mostrou-se bem desinibida ao ter que corrigir sua escrita; era só a profª apontar algum problema, ela imediatamente apagava e corrigia. A profª incentivou, também, o capricho na realização da escrita.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna F.	Evento conseqüente
Pesq: “F. o que a profª te ajudou?”		
	F. aponta no seu livro: “Aqui na BARATA. Eu tinha colocado dois R.”	
Pesq: “E não era com dois R?”		
	F. balança a cabeça negativamente.	
Pesq: “Teve mais alguma ajuda?”		
	F. “Aqui eu apaguei e escrevi de novo.” (aponta a escrita que a profª pediu para melhorar).	
Pesq: “Tem mais?”		
	F. balança a cabeça com movimento negativo.	
		A pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

Ao ser questionada, a aluna F. respondeu sorridentemente para a pesq, mas não deu detalhes sobre a participação da profª nas suas atividades; apenas apontou no livro sua correção do R, mas não disse porque teve que apagar a palavra ELEFANTE, apenas falou que escreveu novamente.

A casa e seu dono

Essa casa é de caco
quem mora nela é o MACACO



Essa casa é tão bonita
quem mora nela é a CABRITA

Essa casa é de cimento
quem mora nela é o JUMENTO



Essa casa é de telha
quem mora nela é a ABELHA

Essa casa é de lata
quem mora nela é a BARATA



Foto: Corti



Essa casa é elegante
quem mora nela é o ELFANTE

E descobri de repente
que não falei em casa de gente.

Elias José
Lua no brejo, Editora Mercado Aberto.

Episódio 08 - DATA 23/03/2004

Este episódio é a continuação da atividade descrita anteriormente. A profª olha a atividade da aluna L. que está sentada na mesma mesa do aluno M. que acabou de auxiliar, observa algo de estranho no recorte e na colagem das palavras e questiona a aluna.

Vamos descrever a intervenção da profª com a aluna L. na atividade de recorte e colagem de palavras que tenham quatro letras.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A Profª olha a atividade da aluna L. e diz: "E você L. a mesma coisa dele L."		
	A aluna L. estava recortando um pedaço de papel, olha para a profª e para de recortar.	
A profª pede para aluna parar de recortar: "Não L. o que você está fazendo, olha a prô vai tirar (descola algumas palavras do livro). Olha pra mim, vamos pegar esta revista (pega a revista e começa a folhear)."		
	L. para de recortar e fica olhando os movimentos da profª sem falar nada.	
A profª continua: "Vamos pegar palavras que tenham quatro letras, olha aqui embaixo, embaixo tem uma palavrinha que tem quatro letras?"		
	L. olha para revista, acompanha com a tesoura na mão sua leitura e aponta para uma palavra, sem falar nada.	
		A profª ao lado da aluna, agacha-se e diz: "Não pode L. essa palavra tem cinco letras, você não pode tirar uma letra da palavra se não vai ficar BANC, BANCO que está escrita, se você tirar o O vai ficar BANC."
A profª continua: "Existe essa palavra?"		
	L. balança a cabeça com movimento negativo.	
		A profª diz: "BANC, não existe, eu não posso tirar uma letra da palavra."
A profª continua: "Você tem que procurar uma que tenha quatro letrinhas só."		
	L. olha para a profª e não diz nada.	
A profª continua: "Olha essa daqui (aponta a outra letra) está escrito REAL, quantas letras têm?"		
	L. olha a palavra, conta quantas letras tem e diz: "Quatro."	
		A profª responde enfaticamente: "Aí! Essa já está inteirinha com quatro letras."
	L. pega a tesoura e recorta a palavra.	
		A profª fica observando a aluna e diz: "Viu?"
	L. termina de recortar, passa cola e prega no seu livro.	
Profª levanta, observa a atividade de um aluno da mesa, pega uma revista, mostra uma página para L. e diz: "Olha aqui, também tem uma palavrinha que tem quatro letras."		
	L. olha para revista, encontra a palavra e mostra para a profª.	
		A profª diz: "Olha aqui, deixa eu te explicar uma coisa; aqui é uma palavrinha, mas tem um espacinho? Então quando tem esse espacinho é porque acabou a palavra e aqui vai começar outra palavra. Olha aqui é um espacinho não é? É porque essa palavrinha acabou aqui e vai começar outra óh, termina essa palavra e outro espacinho, porque vai começar outra palavra, então você não pode pegar um pedaço e um pedaço dessa, entendeu? Tem que pegar uma sozinha."

A profª continua: “Vamos procurar outra. Vê se você acha uma!”		
	L. observa e escuta atentamente a prof, olha a revista, procura outra palavra e começa a recortar.	
		A profª continua: “Recorta por fora porque se não você pode recortar palavra que você pode usar. Assim por fora.”
	L. recorta a palavra.	
A profª agacha-se ao lado da aluna e fica observando seu recorte.		
	L. fica em pé tentando recortar melhor a palavra.	
		A profª levanta-se, vai para outra mesa de alunos, senta-se e diz: “L. vamos, estou te aguardando.”

Comentário:

A profª aproxima-se da aluna, agacha-se, olha a revista, explica para a aluna L, acompanha a realização da atividade e estimula-a a procurar atentamente outras palavras. A aluna L. realiza sua atividade a partir das indicações da profª, presta atenção nas explicações e responde apenas as questões da profª. Percebe-se que a aluna realiza melhor a atividade com a presença da profª ao seu lado.

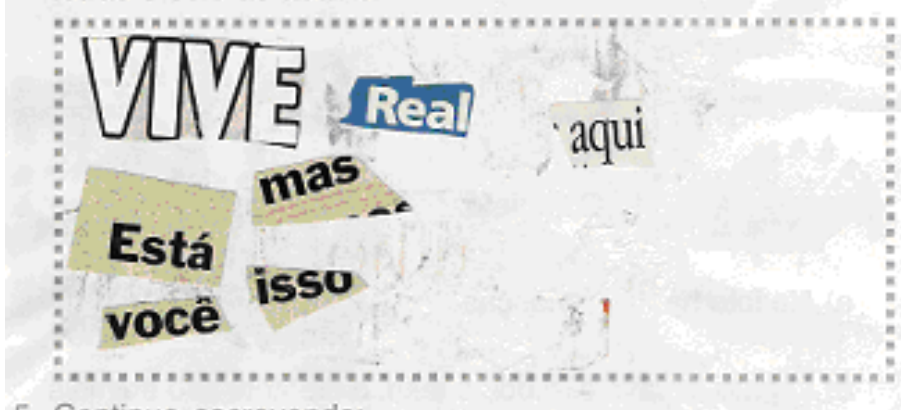
Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se da aluna L. e pergunta: “O que a profª te ajudou a fazer nessa atividade?”		
	L. olha para a pesquisadora e responde: “A prô ficou aqui me ajudando a encontrar palavras.”	
A pesquisadora continua: “Quais foram as palavras que você achou?”		
	L. aponta a palavra real e diz: “Essa aqui.”	
A pesquisadora pergunta: “O que mais a prô te ajudou?”		
	L. olha para a pesquisadora, olha para o caderno e diz: “Eu tinha que recortar palavrinhas com quatro letras e eu recortei, olha (aponta para o livro).”	
A pesquisadora ainda pergunta: “E você encontrou e recortou palavras com quatro letras?”		
	L. responde: “Recortei, olha aqui (mostra novamente sua atividade).”	
A pesquisadora olha a atividade e diz: “Teve mais alguma outra atividade que a prô te ajudou ou foi só essa?”		
	L. responde: “Foi só essa.”	
		A pesquisadora agradece a aluna e vai para outra mesa.

Comentário:

A aluna responde apenas o necessário com a pesq. mostrando uma certa dificuldade em recordar da atividade, pois havia passado algum tempo e ela pensou bastante para responder algumas questões.

4. Recorte de revistas e jornais palavras formadas por 4 letras e cole-as abaixo.



5. Continue procurando:

Episódio 09 - Data: 24/03/04

A profª inicia a aula recolhendo a tarefa, senta em uma das mesas, separa algumas atividades, levanta e solicita o aluno M. para completar o calendário:

“- *Pessoal! Vai hoje para nós, M. vai hoje completar o calendário pra nós.*”

Mostra para o aluno onde é para completar e diz: “- *Pessoal, ontem foi dia... Olha lá o número?*”

Alguns alunos respondem: “- *Dois e três.*”

A profª completa: “- *Dois e três como é que fica?*”

Os alunos respondem: “- *Vinte e três.*”

A profª repete: “- *Vinte e três, se ontem foi vinte e três, hoje é...*”

Os alunos respondem: “- *Vinte e quatro.*”

A profª: “- *Então vira M.*”

M. vira a ficha do calendário com o número 24 (vinte e quatro).

Profª continua: “- *Ontem foi terça-feira e hoje é...*”

Poucos alunos respondem: “- *Quarta.*”

Profª: “- *Quarta-feira. E amanhã?*”

Alunos: “- *Quinta.*” Outro aluno: “- *Segunda.*”

A profª exclama: “- *Quinta-feira! Muito bem! Deixa eu dizer uma coisa para vocês, nesse mês, mês de março, a gente comemora o dia do circo. Quem já foi no circo?*”

Alguns alunos levantam a mão e dizem: “- Eu, eu, eu.” O aluno LN. diz: “- Eu já fui no circo do Beto Carreiro.”

A profª continua o diálogo sobre quem já tinha ido ao circo, mostra uma folha com um texto sobre o circo, lê com os alunos, solicita que pintem o nome do texto e logo mais explica uma das atividades no quadro. Vai lendo e escrevendo os nomes dos animais que existem no texto para os alunos desenharem na folha que deverão pregar no caderno de português. Após o desenho os alunos tiveram que escrever nomes de animais que aparecem no circo.

A profª sentada em uma das mesas corrige as atividades dos alunos que vão levar seus cadernos. O aluno G. espera a sua vez na fila que é formada. Chega sua vez, a profª lê suas atividades, encontra algo para correção e mostra para o aluno. Vamos acompanhar a intervenção da profª na correção da escrita do aluno G.

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A profª senta em uma das mesinhas e começa a corrigir as atividades dos alunos que fazem fila para a correção. Chega a vez do aluno G. a profª lê sua atividade e pergunta: “O que você quis escrever aqui, MACACO, não é?”		
	G. olha para sua atividade, balança a cabeça afirmando.	
A profª diz: “Vamos ler.”		
	G. lê sua escrita: “MACO” e percebe seu erro.	
		A profª entrega a borracha para o aluno G.
	G. apaga o que tinha escrito e reescreve com a ajuda da profª MACACO.	
A profª aponta a palavra “elefante” e pergunta para G: “E-LE-FAA-TE, olha o que está faltando? Por que tem esse “a” aqui?”		
	G. olha, pensa, não diz nada, apaga a palavra e corrige.	
A profª aponta a palavra “cavalho” e diz: Olha, CA-VA-LO, CA-VA-...”		
	G. olha para seu caderno e diz: “LO”.	
		A profª aponta a escrita e diz: E aqui está escrito “cavalho”, e é cavalo.” A profª apaga a escrita do aluno.
	G. escreve a palavra CAVALO.	
A profª continua: “Vou ler o que você escreveu, “cachoro”. E como é cachorro? “rro”? Como é que faz? Precisa de dois “r”. Então para ficar cachorro, precisa de dois “r”!”		
	G apaga e escreve corretamente e volta para seu lugar.	

Comentário:

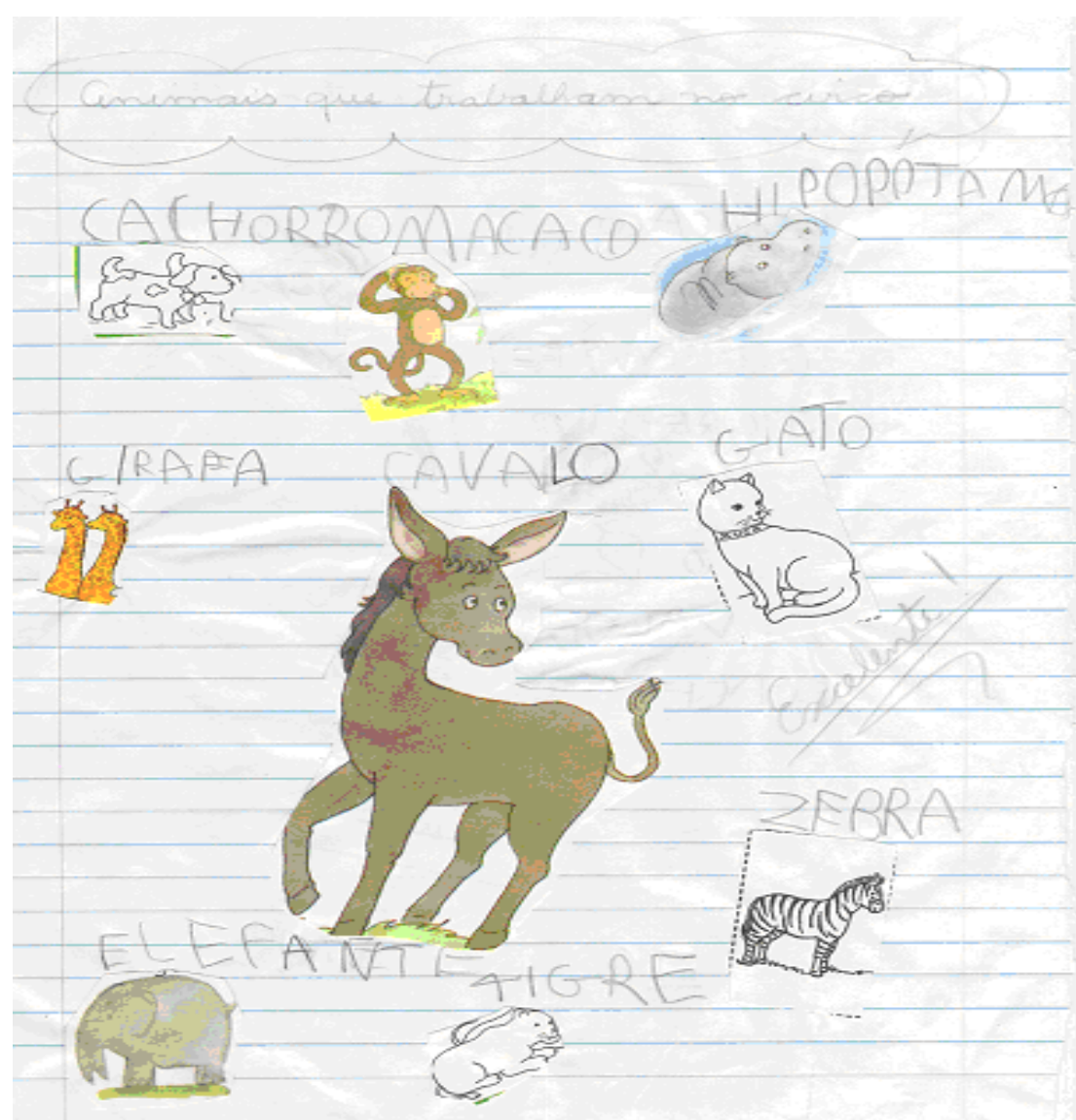
O aluno G. responde as questões da profª, apaga sua escrita e reescreve a partir das indicações da profª. O aluno permanece o tempo todo da intervenção de pé ao lado da profª que estava sentada. Notou-se um comportamento tímido do aluno diante de seus erros, pois durante as correções não olhou para a profª, seu olhar manteve direcionado no caderno. Ao final pega seu caderno e volta para seu lugar, sem olhar para a profª.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A pesq. pergunta para o aluno G: "A profª te ajudou na escrita dos nomes dos animais?"		
	G. olha para a pesq. e responde: "Ela falou que MACACO, estava faltando o CA aqui (aponta na folha)."	
		Pesq: "Estava faltando a sílaba CA na palavra MACACO."
Pesq. continua: "Teve mais alguma outra palavra que precisou da profª te ajudar?"		
	G. balança a cabeça afirmando, aponta a palavra e diz: "ELEFANTE, eu escrevi dois A e era o N."	
		Pesq: "Elefante!"
Pesq: "Você tinha escrito ELEFAATE, e como ficou?"		
	G. responde: "Aqui (apontou a palavra)."	
Pesq: "G. teve mais alguma ajuda da profª?"		
	G. olha para seu caderno, pensa e responde: "Teve aqui (aponta novamente). CAVALO, eu coloquei outra letra."	
Pesq: "Você tinha colocado a letra H no cavalo, a profª disse que não era para colocar e você apagou?"		
	G. balança a cabeça afirmando.	
A pesq pergunta: "Teve mais alguma outra palavra ou ajuda da prô?"		
	G. balança a cabeça afirmando e aponta para a palavra cachorro.	
Pesquisadora: "O que a profª te ajudou na palavra cachorro?"		
	G. olha para a pesquisadora e diz: "Eu escrevi com um r e a prô falou que era com dois rr."	
		Pesquisadora: "Você tinha escrito com apenas um r e depois que a prô falou você colocou dois rs."
Pesq: "Teve mais alguma outra ajuda da profª?"		
	G. balança a cabeça negativamente e não diz mais nada.	
		A pesquisadora agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno G. no diálogo com a pesq. mostra-se atento e recorda-se bem da intervenção da profª; em nenhum momento negou-se responder; apenas, às vezes, não dizia, apontava com o dedo para o caderno.



Episódio 10 - Data: 24/03/04

A profª continua sentada em uma das mesas, corrigindo as atividades dos alunos que levam até ela. O aluno J. aproxima-se para tirar dúvidas. Vamos acompanhar a intervenção da profª com aluno J.

Evento Antecedente	Aluno J.	Evento conseqüente
	O aluno J. aproxima-se da mesa onde esta a profª e mostra seu caderno.	
		A profª olha para o caderno do aluno J. e diz: "Está faltando um (apontando com o dedo no caderno.)"
	J. pergunta: "Prô, como faz on?"	
A profª questiona: "Como faz o ON?"		
	J. balança cabeça afirmando.	
	J. escreve no caderno.	A profª responde: "ON, é O e N."
Profª olha o caderno do aluno, vê a palavra CACHORRO e diz: "J, olha, cachorro CHO tem som de X mas é com C-H-O."		
	J. apaga e escreve corretamente.	
	J. fica mais um pouco na mesa, olha para a filmadora e logo volta para seu lugar.	A profª olha e diz: "Isso mesmo."

Comentário:

Neste episódio, o aluno vai até a profª perguntar como escreve a sílaba ON e a profª observa sua atividade e corrige uma outra palavra: CACHORRO. O aluno escreve a sílaba que solicitou e corrige a palavra que a profª encontrou. O aluno mostra-se pronto em atender a profª e corrigir sua atividade.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno J.	Evento conseqüente
A pesq. pergunta: "O que você foi perguntar para a profª?"		
	J. responde: "Eu queria saber como escrevia ON"	
Pesq: "E a profª te falou?"		
	J. balança a cabeça afirmativamente e respondeu: "Ela disse que era o O e o N."	
Pesq: "E você escreveu?"		
	J. diz: "Escrevi."	
Pesq: "Foi só isso que a prô te ajudou?"		
	J. olha para o caderno, balança a cabeça negativamente e responde: "Não, aqui também?"	
Pesq: "O que ela ajudou aí?"		
	J. responde: "Ela disse que CACHORRO era para escrever com C-H-O."	
Pesquisadora: "E como você tinha escrito?"		
	J. faz um movimento com o ombro de que não sabe. responde: "Eu coloquei o X."	
Pesq: "Você não lembra ou não sabe?"		
	J. não responde nada.	
Pesq. insiste: "J. você não lembra?"		
	J. diz: "É que era com X."	
		Pesq: "com X!"
	J. olha para a pesq. e não diz nada.	
Pesq. continua: "Era com X, a prô falou que era com C-H-O e você colocou, que bom! Teve mais alguma ajuda?"		
	J diz: "Não."	
		Pesquisadora: "Que bom, obrigada."

Comentário:

O aluno J. começou respondendo para pesq, mas no momento da dúvida, não quis mais responder, pois não conseguia lembrar de toda intervenção da profª. No entanto, quando a pesq. voltou no assunto e ajudou na lembrança, ele respondeu sem problema nenhum.

Lista de animais que trabalham no circo

1. MACACO



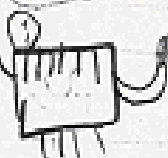
2. ELEFANTE



3. LEÃO



4. TIGRE



5. URSO

6. GATOR

7. CACHORRO

8. ONÇA



Episódio 11 - Data: 24/03/04

A profª continua no lugar, corrigindo as mesmas atividades que descrevemos nos episódios 15 e 16. A aluna AN. aproxima-se para mostrar sua atividade para profª. Vamos acompanhar a intervenção da profª com a aluna AN na correção das palavras MACACO – HIPOPÓTAMO – COELHO – BORBOLETA E PÁSSARO.

Evento Antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A profª olha o caderno da aluna, e aponta para a palavra “macalo” e diz: “Olha aqui, MA-CA...”		
	AN. continua: “CO”	
A profª diz: “Como é CO?”		
	AN. lê: “C e O.”	
A profª questiona: “Que letra você fez aí?”		
	AN. responde: “L e O.”	
		A profª apaga a escrita da aluna.
	AN. corrige de acordo com as orientações da profª.	
A profª aponta a palavra e lê para a aluna: “Oh! HI-PO-PÓ-CA.”		
	A aluna AN. lê e diz: “É o TA.”	
		A profª confirma: “Isso!” A profª apaga para aluna arrumar.
	AN. corrige	
A profª continua: “HI-PO-PÓ-TA-MO. Como é que é MO, MO?”		
	A aluna AN. olha para o caderno, pensa, pensa e não responde nada.	
A profª continua: “Como faz MO?”		
	AN. olha para profª e diz: “M - O.”	
		A profª apaga a escrita para aluna corrigir.
	A aluna corrige sua escrita.	
Profª aponta outra palavra “cuilo” e diz: “Agora aqui, CO-E-LHO, como faz CO?”		
	AN. Diz bem baixinho: “O.”	
		Prof: “Fecha o U.”
	AN. fecha a letra U.	
A profª continua: “E agora , CO-E, E agora para fazer E?”		
	AN. responde: “C e E.”	
		A profª diz: “C e E faz CE. E para fazer E?”
	AN. olha para a profª e não responde.	
A profª olha para aluna e diz: “Não como faz E. Só o E.” Profª apaga a escrita da aluna.		
	AN. corrige.	
A profª repete a palavra silabicamente: “CO-E-LHO - LHO.”		
	AN. diz: “L – H - O.”	
		A profª exclama: “Isso!”
	AN corrige.	
Profª aponta a palavra “boboleta” e diz: “BOR, BORBOLETA, para fazer BOR, falta o R.”		
	AN corrige, mas escreve errado novamente.	
		A profª adverte: “Não!”
A profª continua: “O B - O e o R, BOR.”		
	AN: escreve certo.	
Profª continua lendo a atividade da aluna, aponta a palavra PASARO e diz: “PASSA..., SSA tem dois S, aqui tem mais um S.” A profª apaga a escrita da aluna.		
	AN escreve os dois S e não coloca o A.	
Profª: “E agora, SSA o que fica faltando?”		
	A aluna escreve o A.	
Profª: “PASSARI...”		
	AN. pensa, olha e diz: “L...”	
Profª: “RI, RI.”		
	AN. olha para a profª e responde: “R e o I.” A aluna escreve.	

Profª: “PASSARI NHO, NHO.”		
	AN. olha para a profª e responde: “L H O.”	
		Profª: “Assim fica LHO, PASSARILHO.”
Profª: “E para ficar PASSARINHO, NHO.”		
	AN. responde: “N - O.”	
		Profª olha para AN e diz: “N O fica NO.”
Profª “E para ficar NHO.”		
	AN. olha para frente, balança a perna, olha para baixo e não responde.	
Profª: “NHO NHO. É o N e quem mais?”		
	AN. olha para profª e diz: “O.”	
		Profª insiste: “Fica NO.”
Profª continua: “E para ficar NHO, o N...”		
Uma aluna que estava atrás da aluna AN. esperando a profª olhar seu caderno, responde: “H.”		
Profª balança a cabeça afirmativamente e diz bem baixinho: “O H e o O.”		
	AN. escreve.	
		A profª pega o lápis da aluna, faz um sinal de certo e escreve excelente.
A profª diz: “Agora nós vamos fazer outra atividade, espere só um pouquinho.”		
	A aluna AN. volta para seu lugar.	

Comentário:

A aluna AN. escreve os nomes dos animais com uma segurança, quando leva para a profª corrigir, mostra-se tímida, em alguns momentos responde com dúvida. A profª insiste, questiona e quando percebe que a aluna não consegue, responde. Uma intervenção que se mostrou positiva, foi de uma outra aluna, na escrita da sílaba NHO de passarinho. Ao final, a aluna recebeu um elogio da profª, ficando feliz.

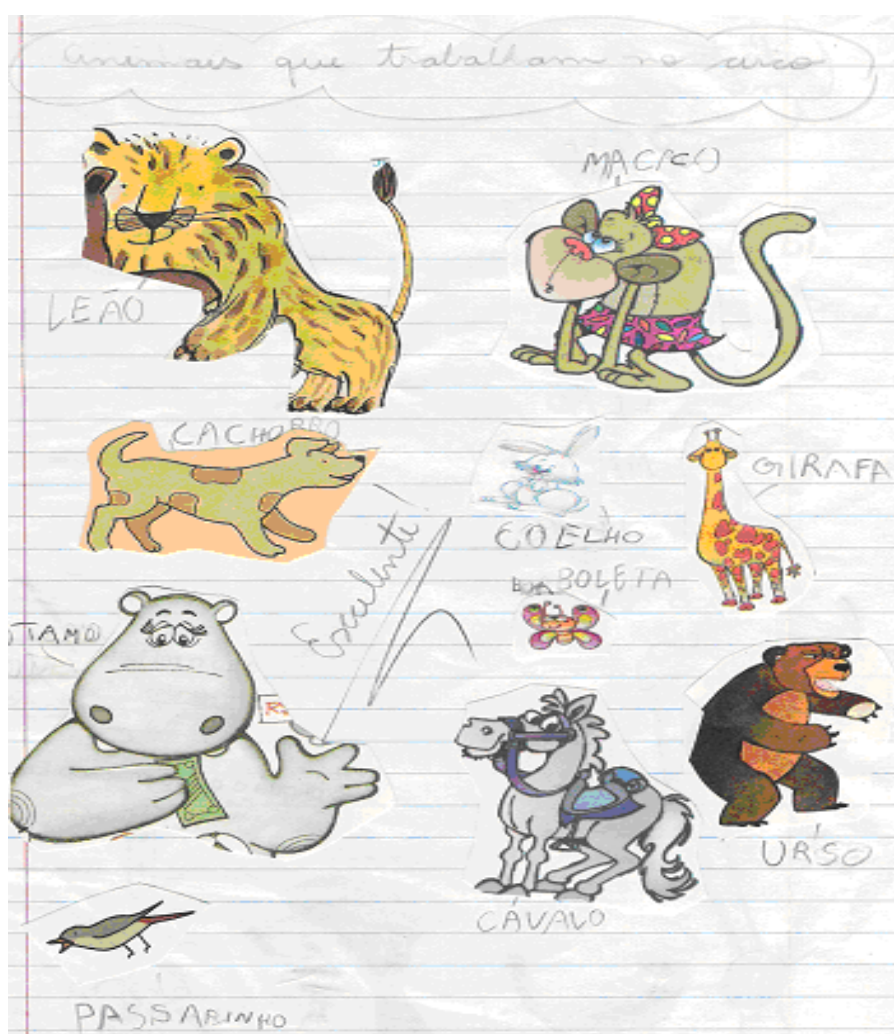
Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A pesquisadora vai até a mesa da aluna A. e: “O que a profª te ajudou?”		
	AN. responde: “Ela me ajudou primeiro aqui (aponta a palavra MACACO).”	
Pesquisadora: “O que ela te ajudou na palavra macaco?”		
	AN. diz: “Eu tinha colocado outra coisa.”	
Pesquisadora: “O que você tinha colocado?”		
	AN. diz: “Tava o LO e ela disse que não era assim.”	
Pesquisadora: “E como era?”		
	AN. diz: “O CO.”	
Pesquisadora: “E o que mais a prô te ajudou?”		
	AN. mostra outra palavra e diz: “Foi essa aqui, HIPOPÓTAMO.”	
Pesquisadora: “E como estava?”		
	AN. olha para o caderno, olha para pesquisadora e não consegue lembrar como estava a palavra escrita anteriormente.	
Pesquisadora: “Você não lembra?”		
	AN. balança a cabeça negativamente e não diz nada.	
Pesquisadora: “Teve mais alguma palavra que a prô te ajudou?”		
	AN. diz: “Teve, COELHO, eu não tinha colocado o O e o L H O.”	
		Pesquisadora: “COELHO, estava faltando o O e o L H O.”
Pesq: “E como estava escrito?”		
	AN. olhou para o caderno, voltou o olhar para a pesquisadora e diz: “Eu tinha colocado CUILO, e a prô disse que era para fechar o U e colocar o L H O, para ficar COELHO.”	

Pesquisadora: "E você colocou?"		
	AN. balança a cabeça afirmativamente.	
A pesquisadora continua: "Teve mais alguma coisa?"		
	AN. diz: "Teve, BORBOLETA, eu esqueci de colocar o R, e a prô disse que faltava o R."	
		Pesquisadora: "Que bom!"
Pesq: "E foi só ou teve mais?"		
	AN. balança a cabeça afirmativamente e responde: "Teve, PASSARO, eu coloquei só um S e era dois."	
		Pesquisadora: "Que bom A. você corrigiu tudo com ajuda da prô. Parabéns!"

Comentário:

A aluna AN. respondeu as questões feitas pela pesquisadora, apenas em alguns momentos não conseguiu lembrar, nesses momentos ela demonstrou sinais de ansiedade no olhar e na sua atitude, balançando as pernas embaixo da mesa, colocando o lápis na boca. No geral, respondeu e deixou claras as intervenções da prof^a.



Episódio 12 - Data: 26/03/04

A profª inicia a aula recolhendo as tarefas, chama as crianças para sentarem no tapete em roda, pede para um aluno completar o calendário e diz:

- *Hoje é sexta-feira, último dia que temos aula, depois é sábado e domingo.*

A profª continua falando sobre os dias da semana, retoma o anterior e posterior de sexta-feira e inicia a conversa sobre o circo. Entrega uma folha com um texto sobre o circo, lê o texto e conta sobre as pessoas que trabalham nele. Um aluno pega um livro na estante sobre o circo, a profª passa as folhas mostrando as pessoas que trabalham no circo e continua a conversa sobre os funcionários do circo, cada um vai lembrando de um, a turma toda fica atenta e o livro passa entre os alunos.

A profª pede que voltem para seus lugares, entrega o caderno de português e vai até o quadro de giz e pede que venha um aluno por vez escrever o nome de uma pessoa que trabalha no circo.

A atividade que vamos descrever foi realizada no quadro de giz e a profª vai intervindo no momento que a criança escreve, juntamente com os colegas. Vamos acompanhar a escrita da palavra PALHAÇO pelo aluno F e a intervenção da profª e dos colegas.

Evento Antecedente	Aluno F.	Evento conseqüente
A profª solicita que o aluno F. escreva: "Venha você F."		
	F. vai até o quadro de giz.	
A profª diz para a classe: "Vamos ajudar o colega a escrever! Ele vai escrever PALHAÇO."		
Os outros alunos vão soletrando para o aluno F: "LHA L – H – A."		
	F diz: "Eu sei." E escreve a palavra PALHACO.	
A profª diz: "Vamos ver como é que ficou?"		
Os alunos lêem: "PA LHA CO."		
A profª diz: "Olha lá F. F! PA LHA CO, e para ficar ÇO? E para ficar ÇO gente, o que ele precisa fazer?"		
Alguns alunos respondem: "O S e o O."		
Profª diz: "Será que é o S e O? Ele tá quase certo, não é S e O. Como a gente faz palhaço?"		
	F. escreve PALHAOS.	
		Outro aluno leu e a profª diz: "Ai fica PALHAOS, e é para ficar PALHAÇO. Ele tá quase certo."
Um outro aluno diz: "É o C e O."		
Profª diz "C vai ficar CO."		
Um outro aluno diz: "É o Ç e O."		
	F. arruma.	
		Profª diz: "Isso, que mais?"

Comentário:

O aluno F. estava confiante ao escrever a primeira vez a palavra PALHAÇO, mas cometeu um engano e teve que voltar para o quadro e reescrever a palavra. Seu comportamento diante da ajuda dos colegas foi de repreendê-los, pois disse que sabia, mas, quando voltou ao quadro, nem olhou para a classe, apagou, rapidamente, com a mão a sílaba CO e escreveu O S de acordo com a fala de um colega. Mas a profª disse que não estava certo e F. apagou novamente o S e o O. Um colega diz as letras certas e F. corrige com o Ç O.

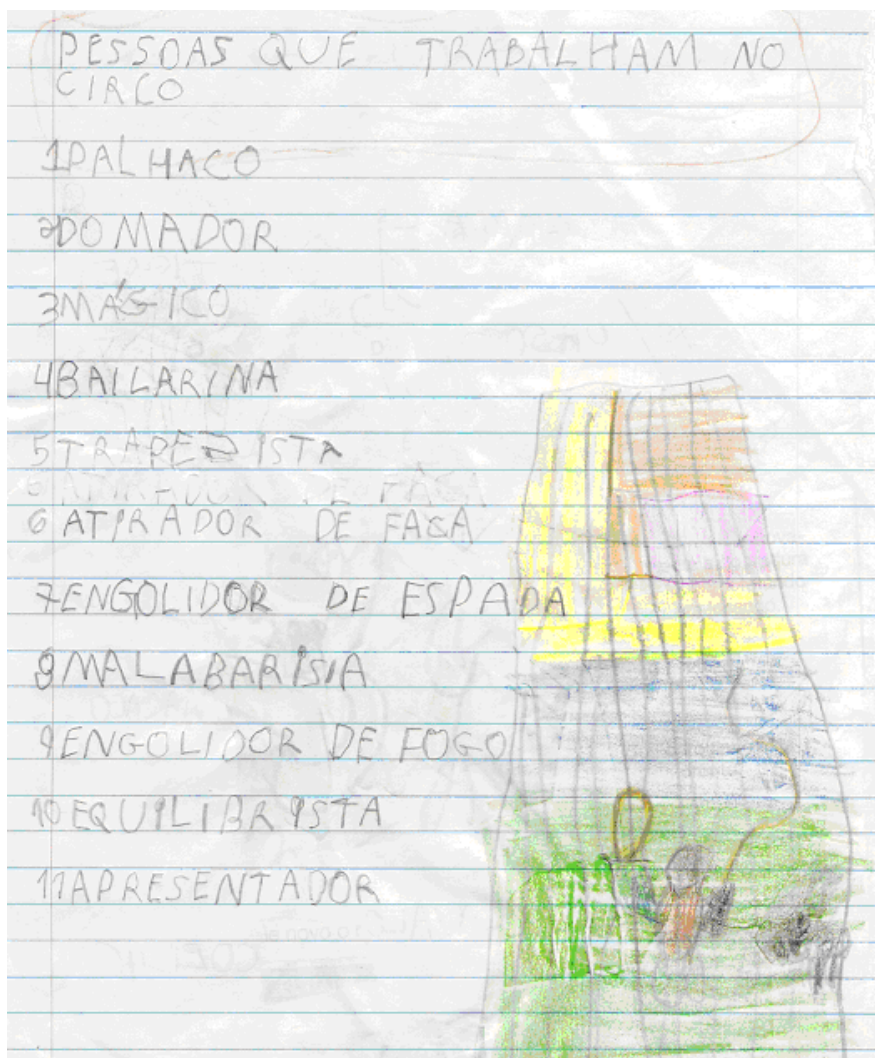
Pesquisadora

Evento Antecedente	Alunos	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se do aluno F. e pergunta: "Qual palavra você escreveu?"		
	F. logo diz: "Palhaço."	
Pesq: "Você conseguiu escrever sem ajuda da profª ou dos colegas?"		
	F. olha para seu caderno e não responde.	
A pesq. pergunta: "Você não lembra qual letra te ajudaram a escrever?"		
	F. não responde.	
A pesq. insiste: "F. você pode me falar no que a profª te ajudou?"		
	F. balança a cabeça, aponta no seu caderno e diz: "Aqui, PA LHA ÇO, no L H A."	
		Pesq: "O L H e o A!"
	F balança a cabeça afirmativamente.	
Pesq: "Teve mais alguma ajuda?"		

	F: "Eu escrevi com CO e não era. A profª e o J. me ajudaram."	
Pesq: "Você não sabia escrever com essas letras?"		
Pesq: "E agora você aprendeu?"	F: "Não."	
	F balançou a cabeça afirmativamente.	A pesq. agradeceu e foi conversar com outra criança.

Comentário:

Como esse episódio aconteceu a partir de uma atividade coletiva, a pesq. esperou os alunos terminarem a atividade do quadro e depois a cópia no caderno para iniciar as questões. Por essa razão, muitos dos alunos demoraram para responder e lembrar do que tinha acontecido no momento em que foram ao quadro. O aluno F. resistiu em falar com a pesq., apenas olhava e nada falava. Foi só a partir da insistência da pesq. que o aluno resolveu falar, mas com um jeito envergonhado e com receio de ter errado.



Episódio 13 - Data: 26/03/04

Este episódio é continuidade do anterior. A profª estimula os alunos a pensarem sobre as pessoas que trabalham no circo. Os alunos dão suas opiniões e uma aluna é escolhida para escrever mais um nome. Vamos descrever a participação da aluna AL. na escrita da palavra ENGOLIDOR DE FACA e a participação da profª e dos colegas.

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
Profª pergunta para uma outra aluna: “Agora AL. em qual você pensou?”		
	AL: “Eu tinha pensado no atirador de faca .”	
Profª: “Vamos pensar em outro que não foi ainda?”		
Um aluna diz: “Aquele que engole fogo!”		
A profª diz: “Ah! O engolidor de fogo, venha AL. escrever ENGOLIDOR DE FOGO.”		
	A aluna AL. aproxima-se do quadro e começa a escrever.	
Um outro aluno diz: “É ENGOLIDOR DE FACAS, prô.”		
	A aluna AL. escreve EIGULIDOI DE FACA.	
		A profª diz: “Vamos ler!”
Profª aponta a primeira sílaba da palavra e pergunta para a sala: “Isso! Olha só, o que está aqui?”		
Os alunos respondem: “Ego...”		
Profª diz: “I, TI não, não tem T aqui, EM, e para ficar EN, EN.”		
Os alunos respondem: “É o R no lugar do G.”		
Profª diz: “Não, aí vai ficar ER.”		
Profª questiona: “E para ficar EN?”		
Alunos dizem: “O N.”		
Profª: “Isso o N. O E e o N.”		
Profª apaga o que a aluna havia escrito e diz: “Vai lá AL. o E e o N.”		
	A aluna corrige	
		Profª aponta e lê: “ENGU, mas tinha que falar ENGOLIDOR, GO.”
Profª apaga, corrige e diz que não vai caber o restante.		
	A aluna diz : “O.” e corrige.	
A profª continua: “ENGOLIDOR, o que faltou aqui no DOR, DOR, DOR. Para ficar ENGOLIDOR, o que está faltando?”		
Alguns alunos dizem: “O R.”		
A profª balança a cabeça afirmativamente e diz: “O R, vamos apagar aqui e você escreve.”		
	A aluna escreve novamente o DO.	
		Profª apaga e diz: “Não, o DOR, você já fez o DO, olha aqui.”
Os alunos falam: “É o R.”		
	A aluna escreve ENGOLIDOR DE FACA.	
		A profª diz: “ENGOLIDOR DE FACA, muito bem!”
	A aluna volta para seu lugar.	
A profª chama outro aluno para escrever no quadro, mas é interrompida por uma aluna.		
A aluna diz: “Profª, é ENGOLIDOR DE ESPADAS.”		
	A aluna AL. Volta para o quadro, apaga a palavra FACA e inicia a escrita de ESPADA.	
A profª acompanha: “ES PA DA.”		
	AL. escreve sem colocar o S.	
A profª diz: “ES, ES PA DA.”		
Um aluno diz: “É o S.”		
	AL. escreve a palavra ESPADA.	
		A profª diz: “Muito bem! Vamos pensar em mais um.”
	AL. volta para seu lugar.	

Comentário:

A aluna AL. escreveu a primeira versão da palavra se nenhuma interrupção. A profª ficou ao seu lado, mas deixou-a livre para escrever do seu jeito. Após a escrita é que chamou a atenção dos alunos e da aluna AL. para sua escrita, destacando a sílaba que estava com letras trocadas. A aluna nada disse, apenas acompanhou as intervenções da profª e a ajuda dos colegas, não tirando os olhos de sua escrita, apenas olhando para a profª quando era solicitada.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
Pesq. vai até a próxima aluna e pergunta: “E você, o que escreveu?”		
	AL. responde: “Engolidor de faca.”	
Pesq: “Você precisou de ajuda ou escreveu sozinha?”		
	AL balança a cabeça afirmativamente e diz: “A prô me ajudou.”	
Pesq: “No que ela te ajudou.”		
	AL. olha para o caderno, aponta para a palavra e diz: “Aqui no EN e depois aqui., para colocar o R no final.”	
Pesq: “Teve mais alguma ajuda?”		
	AL. balança a cabeça afirmativamente e diz: “Eu coloquei faca e depois a prô pediu que fosse ESPADA.”	
Pesq: “E você precisou de ajuda para escrever ESPADA?”		
	AL. balança a cabeça negativamente.	
		A pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

Na conversa com a pesq. a aluna AL. respondeu o necessário, sem detalhar sua participação na atividade e a intervenção da profª. Suas respostas acompanharam as questões feitas pela pesq.

PESSOAS QUE TRABALHAM NO CIRCO

1-PALHAÇO

2-DOMADOR

3-MÁGICO

4-BAILARINA

5-TRAPEZISTA

6-ARABODE FACA

7-ENGOLIDOR DE ESPADA

8-MALPACARISTA

9-ENGOLIDOR DE FOGO

10-EQUILIBRISTA

11-APRESENTADOR



Episódio 14 - Data: 26/03/04

Este episódio é continuidade do anterior. A profª chama o aluno J. para escrever um outro nome de pessoa que trabalham no circo. Vamos descrever a participação do aluno J. na escrita da palavra ENGOLIDOR DE FOGO.

Evento Antecedente	Aluno J.	Evento conseqüente
Profª diz: “Vamos pensar em mais um?”		
Um aluno diz: “Aquele que engole fogo.”		
Profª responde: “Então tá, ENGOLIDOR DE FOGO, nós já escrevemos?”		
		Um aluno responde: “Não.”
Profª : “Então vem ENGOLIDOR DE FOGO, então vem J.”		
	J. vai até a profª, pega o giz e começa a escrever a palavra solicitada.	
Profª diz: “ENGOLIDOR DE FOGO.”		
	O aluno fica parado em frente do quadro, faz um traço e pára.	
Uma aluna diz: “J. é igual o que tá lá em cima de espada.”		
Profª diz: “Engolidor, en, engolidor.”		
	J. olha para a colega, volta a olhar para o quadro, observa a palavra acima escrita e começa a escrever E.	
Profª pergunta para a classe: “E agora para ficar EN, gente?”		
	Os alunos respondem: “N.”	
	J. escreve EN.	
Profª auxilia: “GO.”		
	J. escreve ENGOLIDOR.	
		Profª completa: “De fogo.”
Alunos dizem: “F-O.”		
	J. escreve DE.	
Profª diz: “Agora que ele vai escrever fogo.”		
	J. escreveu corretamente.	
		A profª diz: “Muito bem!”
	J. entrega o giz para a profª e volta para seu lugar.	

Comentário:

O aluno ao iniciar a palavra fica virado para o quadro, pensativo, demonstrando dificuldade em escrever a palavra solicitada pela professora. Com a ajuda de alguns colegas e da professora o aluno escreve a palavra sem nenhum problema.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno J.	Evento conseqüente
Pesq. vai até o aluno J. e pergunta: “Qual palavra você escreveu?”		
	J. deu uma risada e não quis responder.	
A profª chegou perto dele e pediu para que ele respondesse		
	J. então diz: “Escrevi engolidor de fogo.”	
Pesq: “Você precisou de ajuda?”		
	J. diz que sim.	
Pesq: “O que te ajudaram?”		
	J. diz: “No EN com N e DOR.”	
Pesq: “Não teve mais nada?”		
	J. balança a cabeça dizendo que não.	
		Pesq. Agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno pouco conversou com a pesq, apenas respondeu porque a profª pediu. Suas respostas foram diretas e não quis falar mais. Notou-se que o aluno estava inseguro para responder, pois em outros momentos o mesmo não demonstrou esse tipo de comportamento.

PESSOAS QUE TRABALHAM NO CÍRCULO

1 PALHAÇO

2 DOMADOR

3 MÁGICO

4 BAILARINA

5 TRAPEZISTA

6 ATIRADOR DE FACA

7 ENGOLIDOR DE ESPADA

8 MALABARISTA

9 ENGOLIDOR DE FOGO

10 EQUILIBRISTA

11 APRESENTADORA



Episódio 15 - Data: 26/03/04

Este episódio é continuidade do anterior. A profª chama a aluna AN. para escrever a última palavra, mas ela não vai. A aluna AL. pede para ir e a profª permite. Vamos descrever a participação da aluna AL. na escrita da palavra APRESENTADOR.

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A profª diz: “Vamos pensar em outro.” Profª olha no livro e diz: “Ah, nós esquecemos do apresentador. Vai lá AN.”		
		A aluna AN. não vai e outra aluna pede para ir.
	Aluna AL. diz: “Eu.”	
A profª então diz: “AL. já escreveu? Quem não escreveu ainda?”		
	A aluna AL. Levanta-se da sua cadeira e pega o giz da mão da profª.	
Profª: “Então vai lá APRESENTADOR.”		
	Aluna escreve A.	
Profª diz: “Como é que agente escreve PRE?”		
		Alunos falam: “É o P - R - E.”
	Aluna escreve e pergunta: “É COM Z?”	
		Profª : “Não, é com s.”
	Aluna escreve.	
Profª : “E agora para fazer SEN?”		
		Alunos: “É o Z e o E.”
Professora : “Como?”		
		Imediatamente alguns alunos dizem: “S.”
Profª: “E aí, para fazer EN, agora EN?”		
	Aluna que estava escrevendo: “E.”	
Profª: “E o que mais?”		
	Aluna escreve EN.	
		Profª: “Isso!”
Profª continua: “É o E e o N, isso mesmo!” APRESEN...”		
	Aluna continua: “TA.” E escreve a sílaba.	
Profª: “Apresenta... dor, dor.”		
Um aluno diz: “D-O-R.”		
	A aluna escreve APRESENTADO.	
Profª: “E agora o que tem no final?”		
	A aluna diz: “O R”. A aluna escreve.	
		A profª diz: “Isso!”
A profª pede que todos sentem em seus lugares e escrevam as palavras no caderno.		

Comentário:

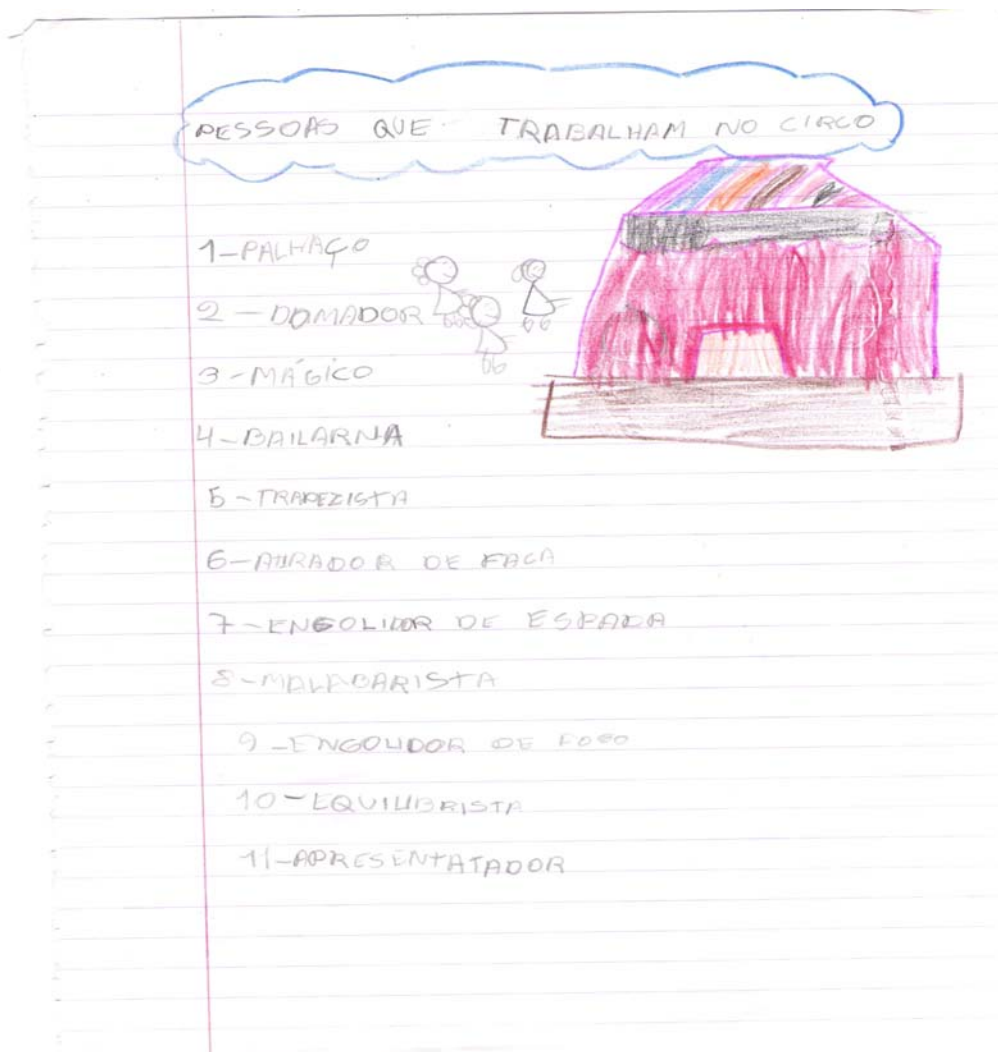
A aluna AL. já havia ido ao quadro, mas voltou e nesse episódio sentiu dificuldade em escrever a palavra solicitada. Na escrita, esperou a ajuda da profª e dos colegas, seu comportamento foi de escrever letra a letra, olhando para a profª e para os colegas, mas no final a escrita saiu convencionalmente.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
Pesq. vai para outra aluna: “Qual palavra você escreveu?”		
	A aluna diz: “Eu escrevi apresentador.”	
Pesq: “Você precisou de ajuda?”		
	A aluna balança a cabeça afirmativamente.	
Pesq: “Quem te ajudou?”		
	Aluna: “A prô e os colegas.”	
Pesq: “Em que eles te ajudaram?”		
	Aluna: “No A-PRE e SEN, porque eu disse que era com Z e a prô disse que era com S.”	
Pesq: “Teve mais ajuda?”		
	Aluna: “Teve, no DOR, o R no final.”	
Pesq: “Teve mais?”		
	A aluna balança a cabeça dizendo não.	
		A pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

A aluna respondeu as questões da pesq, demonstrando segurança ao relembrar da sua participação na escrita da palavra APRESENTADOR, não deixando dúvidas na sua escrita e na sua participação.



Episódio 16 - Data: 01/04/04

Este episódio é a continuação da atividade transcrita anteriormente. A profª continua sentada na mesma mesa, apenas volta-se para o outro aluno e começa sua intervenção. Vamos acompanhar a escrita da palavra do aluno G, que na intervenção anterior, prestou muita atenção, parando algumas vezes sua escrita para olhar sua colega de mesa e o que a profª estava falando.

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A profª olha para o aluno G, lê sua atividade e diz: “Como é que faz NHO? NHO?.”		
	O aluno G. olha para a profª e não diz nada.	
A profª diz: “Lembra quando a gente escreve NHO, NHO, como é que a gente faz?”		
	Aluno diz: “N.”	
A profª questiona: “E O que mais?”		
	O aluno diz: “H.”	
		A profª balança a cabeça com um movimento afirmativo.
	G. escreve e pergunta para profª: “E para escrever PLANTA?”.	
Profª: “PLAN, começa com que letra?”		
	G. responde: “Com P.”	
		Profª diz: “Então coloca.”
	G. escreve a letra P.	
Prof. Questiona: “E aí, PLAN, PLAN.”		
	G. diz: “O L.”	
		Profª balança a cabeça com um movimento afirmativo.
	G. escreve.	
Profª: “E agora, AN, AN,		
	G. responde: “O A.”	
A profª diz: “O A e o N.”		
	G. escreve.	
		A profª atende outros alunos, volta-se para o aluno e diz: “Pronto!”
	G. balança a cabeça afirmativamente.	
Profª: “Tem mais alguma coisa na sua terra?”		
	G. diz: “Não.”	
		A profª volta-se para a aluna L. e olha sua atividade.

Comentário:

Neste episódio o aluno G. mostra-se bem atento ao auxílio da profª, responde as perguntas, quando não sabe, olha para a profª e logo recebe a resposta. A profª auxilia questionando sempre, mas quando percebe que o aluno não consegue responder, imediatamente, interfere e oferece a resposta correta.

Pesquisadora:

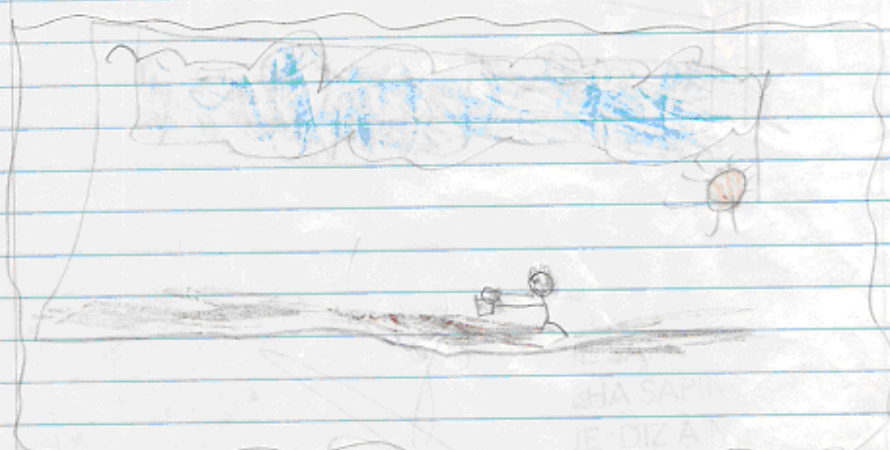
Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
Pesq. volta-se para o aluno G. e questiona: “O que a prô te ajudou?”		
	G. olha para seu caderno e responde: “Aqui, no NHO, faltou o N e o H e depois eu queria saber de PLANTA.”	
Pesq: “E o que a prô te disse?”		
	G: “Que era o P L A e o N, para ficar PLAN TA.”	
Pesq: “Teve mais alguma ajuda?”		
	G balança a cabeça negativamente.	
		Pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno G. respondeu as questões da pesq. lembrando a ajuda a professora, sem nenhum problema. Sua atividade estava de acordo com as correções da professora.

1-º ABR/L-2004

HOJE COLETAMOS TERRA NO
TERRENO DA ESCOLA



AGORA, OBSERVE O QUE TEM NA TERRA
1-RAIS

2-PEORA

3-OLCHINHO

4 PLANTAS

Episódio 17 - Data: 01/04/04

Este episódio é a continuação da atividade transcrita anteriormente. A profª continua sentada na mesma mesa, os alunos que vão até ela para mostrarem suas atividades. Vamos acompanhar a intervenção da aluna F. na correção das palavras que ela escreveu.

Evento Antecedente	Aluna F.	Evento conseqüente
A profª olha o caderno da aluna F. e diz: "DRA, DRRRA, como faz o DRA?"		
A profª diz: "Isso, você vai colocar D R A!"	F. responde: "D R A."	
A profª observa a escrita da aluna e diz: "Você já escreveu o R e o A, o que está faltando?"	Aluna confirma e apaga sua escrita.	
A profª continua: "Não é o D? Aonde?"	Aluna responde: "O D."	
Professora apontando para a palavra: "Você vai pôr o D,R,A,então olha, o R e o A, agora onde você vai colocar? Aqui né, Fernanda? (apontando para o caderno da aluna). Um D um R e um A."	F. diz: "Aqui." Aponta no seu caderno.	
A profª pega a borracha, apaga a escrita da aluna e diz: "Semente você escreveu com C, mas é com S. Sozinho ele faz S, e para ficar SE, precisa de quem mais?"	Aluna escreve corretamente	
	F. diz: "E."	
		A profª diz: "Isso."
A profª continua: "E agora SE MEN..."	Aluna escreve	
	F: "O M."	
		A profª confirma com o movimento da cabeça.
Profª continua: "E agora ME, com é que fica MEN?"	A aluna escreve.	
	A aluna diz: "O M."	
		A profª diz: "O N, F."
A profª continua: "SE- MEN..."	F. escreve.	
A profª questiona: "Só o T?"	A aluna continua: "TE." E escreve apenas o T.	
	A aluna olha para a profª e diz: O E."	
Profª mostra a próxima palavra e diz: "E aqui não é pau é pau!"		A profª balança a cabeça afirmativamente.
Profª observa a escrita da aluna e diz: "Olha, você escreveu sement de novo! Apaga a semente do número 4."	Aluna corrige	
Profª continua: "Você não viu mais alguma coisa no seu copinho?"	F. apaga a palavra repetida.	
	F. responde: "Terra."	
		Profª diz: "Terra tem de monte, nós estamos observando a terra!"
Um aluno sentado na mesa diz para F: "Capim, F!"	F. vai até sua mesa, pega seu copinho com a terra e traz para a profª.	
A profª. pega o copinho, mexe a terra e mostra algo para aluna.		
	F. pergunta: "Capim?"	
		A profª responde: "Capim."
A profª. questiona: "O que mais falta para terminar? Vai ficar CAPI, e para ficar CAPIM?"	Aluna escreve CA e diz: "CA PIM, o P com I?"	
	A aluna responde: "O N."	

A profª responde: “O M, no final sempre é M.”		
	A aluna escreve corretamente.	
		A profª olha e diz: “Isso! Prontinho.”
	A aluna volta para seu lugar.	

Comentário:

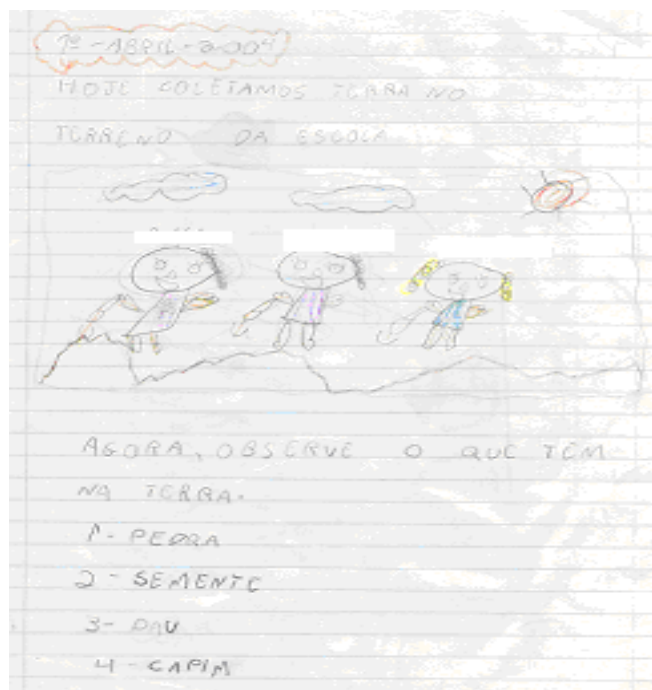
Observamos nesse episódio que a aluna chegou até a professora com suas dúvidas, que foram sanadas a partir das intervenções da mesma. A aluna quando questionada respondia e registrava todas as observações da professora. No final da atividade a aluna estava com tudo corretamente realizado.

Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluna F.	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se da aluna F. e questiona: “F. o que a prô te ajudou?”		
	F. olha para a pesq. e responde: “Aqui, no DRA de pedra.”	
Pesq: “Na palavra pedra e teve mais alguma ajuda?”		
	F. balança a cabeça afirmativamente e diz: “Teve aqui (mostra a palavra pau) e aqui no capim.”	
Pesq: “O que foi que ela te ajudou na palavra capim?”		
	F: “Colocar o M no final.”	
Pesq: “Teve mais alguma coisa?”		
	F. balança a cabeça negativamente.	
		Pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

A aluna F. respondeu as questões da pesquisadora, lembrando da ajuda da professora. Apenas uma palavra ficou sem ser lembrada, a palavra SEMENTE. Mas a aluna mostrou-se ter entendido a ajuda da professora na sua escrita.



Episódio 18 - Data: 01/04/04

Este episódio o aluno vai até a professora, volta para sua mesa corrige e depois mostra para professora. Esse movimento acontece várias vezes. Vamos acompanhar a intervenção da profª na escrita das palavras MALABARISTA, ELEFANTE, ONÇA e ÔNIBUS.

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A profª olha o caderno do aluno G. e diz: “Óh! MA-LA-BA, como é que é o BA?”		
	G. responde: “O B e o A.” O aluno G. volta para sua mesa para corrigir seu caderno.	
	G. volta para mostrar seu caderno para a profª.	
A profª lê a atividade do aluno G e diz: “E – LE – FAN – TE. FAN.”		
	G diz: “M.”	
A profª diz: “O N.”		
	O aluno vai para sua mesa para corrigir sua atividade. Logo depois volta para mostrar para a profª.	
A profª diz: “Não a hora que eu te corriji, o que estava faltando?”		
	G. diz outra letra, mas não foi compreendido na transcrição.	
Profª diz: “MA-CA-CO (professora apaga o que a criança escreveu). Ele era bem engraçado”		
	G. volta para seu lugar para corrigir sua atividade e retornar para mostrar para a profª.	
A profª pega a folha de atividades da mão do aluno G, observa-a, continua a correção e diz: “BU, B-U , ele voltou para?”		
	G. volta para seu lugar para corrigir sua atividade.	
O aluno G. entrega a folha para a profª e ela diz: “Ah não, olha o que você fez? O que era para escrever com F você escreveu com V.”		
	G. volta para seu lugar.	
A profª pega a folha da mão do aluno G, observa e diz: “Agora ficou SO VRE TE, primeiro é o R depois é que é o V.”		
	G. volta para seu lugar.	
A profª pega a folha e diz: “Vem aqui ô , você fez a letra tão feia que não dá para entender o que esta escrito aqui! ONIBU-OSI, você fez uma letra em cima da outra! Não dá para entender.”		
	Aluno volta a mesa e apaga depois leva a folha para a professora .	
		A profª diz: “Tá , pode pintar agora.”
	G. pega sua folha e volta para eu lugar.	

Comentário:

Observamos nesse episódio um movimento diferente, o aluno G. ia até a profª, ela olhava, dava a dica do que o aluno precisava melhorar, o mesmo voltava para seu lugar, corrigia e retornava para mostrar para profª. O aluno pouco falou na intervenção, apenas a profª se manifestava. Um outro cuidado da profª foi com a letra do aluno, pediu para o mesmo apagasse e escrevesse novamente, pois sua letra não estava sendo compreendida. O comportamento do aluno G. na intervenção toda foi de aceitar as indicações da profª e retornar para a confirmação de sua correção.

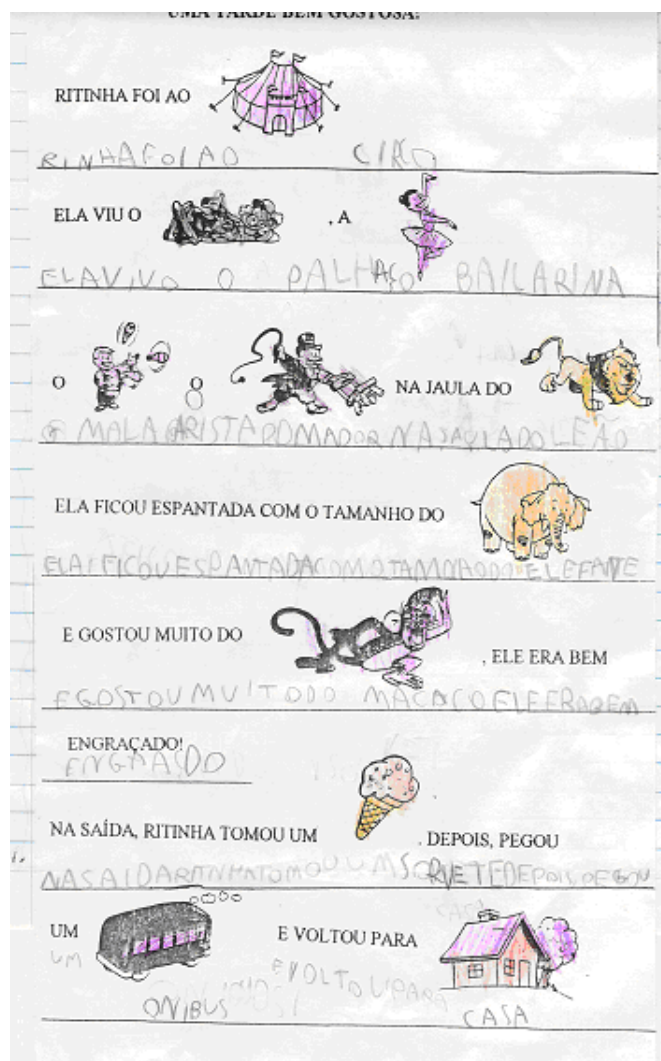
Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se do aluno G. e questiona: “O que estava faltando aí?”		
	G. responde: O BA.”	
Pesq: “Deixa eu ver?”		
	G. mostra a folha para a filmadora e volta para a mesa que a profª está.	
Pesq. volta a questionar o aluno G: “O que estava faltando?”		
	G. olha para a filmadora e diz: “Tem que colocar o R primeiro, eu botei o V primeiro.”	

Pesq: "E como ficou?"		
	G. escreve na sua folha e responde: "SO VRE TE VRE."	
Pesq: "E agora?"		
	G. levanta da cadeira, mostra a folha para a filmadora, aponta com o lápis a palavra em destaque e diz: "SORVETE."	
Pesq: "Teve mais alguma ajuda da profª?"		
	G. balança a cabeça com o movimento afirmativo.	
Pesq: "O que foi?"		
	G. diz: "A prô pediu para apagar porque a letra estava feia."	
Pesq: "E que mais?"		
	G. responde: "Só."	
		Pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

A pesquisadora fez suas intervenções no decorrer das idas e vindas do aluno G. apenas ao final que vai até o aluno e termina a intervenção agradecendo o aluno. O aluno respondeu e mostrou para a filmadora a correção que acabava de fazer, respondendo todas as questões da pesq. sem nenhum problema.



Episódio 19 - Data: 01/04/04

Este episódio é continuação da correção da atividade que a profª estava realizando anteriormente. A aluna vai até a mesa onde a profª está sentada, espera a sua vez na fila que os alunos formam para a correção. Vamos acompanhar a intervenção da aluna AN. na escrita das palavras MALABARISTA, SORVETE e ÔNIBUS.

Evento Antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A profª olha o caderno da aluna AN. e diz: "MA-LA-BA-RI, como você faz o RI?"		
	AN. responde: "O R e o I."	
A profª diz: "MA-LA-BA-RIS . o que faltou para ficar RIS?"		
	AN. em pé na ao lado da profª, corrige sua atividade.	
A profª diz: "MA-LA-BA-RIS-...TA."		
	AN. escreve algo.	
A profª lê, apaga a escrita da aluna e diz: "Não é TA."		
	AN. escreve corretamente.	
Profª continua lendo: "SO VE TE. Como é o SO, AN?"		
	AN. diz: "S e o O."	
A profª diz: "Isso, porque do jeito que você escreveu vai ficar CO, né? SO, e para ficar SOR?"		
	AN. responde: "O R."	
		A profª diz: "Isso, o R." (professora apaga a escrita da aluna.)
Profª continua: "SOR, SOR, VE. O que é que precisa aí?" A profª apaga a escrita da aluna e diz: "Para fazer o VE o que é que precisa?"		
	AN. olha para a profª e diz: "O V."	
		Profª diz: "Isso! O V e o E."
	AN. escreve e volta para seu lugar para terminar a atividade, passado alguns minutos volta para mostrar o restante para a profª.	
Profª lê a folha da aluna e diz: "Ônibus – BUS - BUS, o que é que está faltando?"		
	AN. responde: "B – U." a aluna escreve o que a profª sugeriu.	
Profª diz: "O que mais?"		
	AN. responde: "S." Escreve o S e espera a profª corrigir.	
		Profª olha atividade e diz: "Prontinho, pode pintar."
	AN. volta para seu lugar.	

Comentário:

Observamos no episódio que aluna não saiu de perto da profª nos momentos da intervenção, corrigindo em pé e logo após a intervenção. A aluna mostrou-se tranqüila na intervenção, fazendo todas as orientações da profª e mostrando logo após para confirmação ou não. Notamos também, que a aluna respondeu todas as questões e intervenções da profª, identificando o erro e respondendo, na maioria das vezes, corretamente, as questões levantadas pela profª.

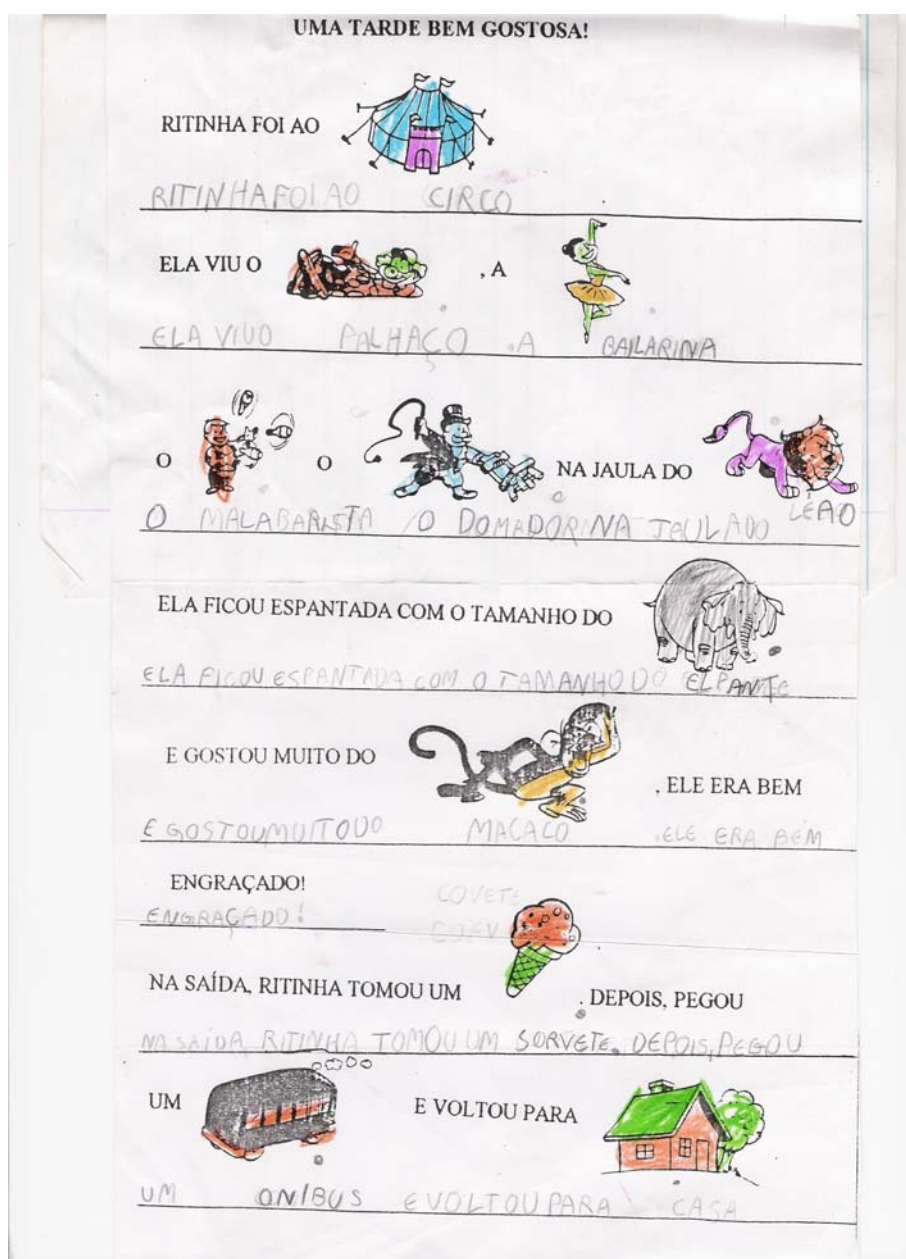
Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se da aluna AN. e questiona: "AN.. o que a prô te ajudou?"		
	AN. responde: "Aqui no MALABARISTA."	
Pesq: "O que ela falou?"		
	AN. responde: "No RI e para colocar o S depois."	
Pesq: "E como ficou?"		
	AN: "MALABARISTA!"	
Pesq: "teve mais ajuda?"		
	AN: "Teve aqui no SORVETE, eu não coloquei o R e depois o VE."	
Pesq: "E teve mais?"		
	AN. balança a cabeça afirmativamente e diz: "Depois foi o ÔNIBUS, no BU e no S no final."	

Pesq: "Ônibus, você não tinha colocado o BU e o S no final?"		
	AN. balança a cabeça afirmativamente e não diz nada.	
Pesq: "Teve mais alguma ajuda?"		
	AN. diz: "Não."	
		Pesq: "Obrigada, AN." Pesq. deixa a aluna terminar a outra atividade.

Comentário:

Notamos que na intervenção da pesq. a aluna também responde todas as questões, deixando claro como foi a intervenção da profª. Sua lembrança do episódio estava bem clara, mesmo a pesq. ter ido questioná-la alguns minutos depois da intervenção. A aluna demonstrou firmeza nas suas respostas, deixando claro que obteve uma aprendizagem.



Episódio 20 - Data: 05/04/04

A professora lê em voz alta a atividade que os alunos deverão fazer em uma folha fotocopiada. A aula é sobre “O circo” que a turma já estava estudando. A atividade foi explicada da seguinte maneira:

“Veja o que o Serafim faz. Serafim cuida dos animais do circo. O dono do circo pediu para o Serafim pentear a juba do leão, para na hora da apresentação do leão, ele estivesse bonito, penteando. Então o Serafim deveria pentear a juba. Então o Serafim falou:

- Vou pentear sua juba – o Serafim falou para o leão.

Olha a cara do leão, o Serafim todo feliz.

O que você acha que vai acontecer?

Olha o jeito do Serafim com o pente na mão. O que você acha que vai acontecer? Você escreve aqui (mostra as linhas na folha) pra mim, o que você imagina, na sua cabeça, que vai acontecer entre o leão e entre o Serafim. Vamos escrever?

Cada um vai fazer o seu.”

A professora entrega as folhas e circula pela sala. Logo aproxima-se de uma mesa para auxiliar a aluna AL. na construção da frase.

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A profª agacha ao lado da aluna AL. e inicia o diálogo: “O que você queria escrever, Ficar bravo?”		
	AL. balança a cabeça afirmando.	
A profª continua: “Então vamos ler o que você escreveu, FE e para ficar FI?”		
	AL. com o lápis na boca responde: “O F.”	
Outro aluno da mesa responde: “Coloca o F e o I.”		
	AL. apaga sua escrita.	
		A profª diz: “Isso, coloca o F e o I.”
	AL. não diz nada, apenas apaga e escreve de acordo com as orientações da profª.	
A profª lê o que AL. escreveu e diz: “Ficar BRAVO é outra palavra AL. então tem que ser...”		
	AL completa: “Separado.”	
		A profª diz: “Isso, separado.”
A profª levanta-se e vai até outra criança da mesma mesa.		
	AL. chama a profª e mostra o que acabou de escrever: “Assim pró?”	
A profª olha e diz: “Não olha, BRA, BRA.”		
	AL. observa e diz: “B H A.”	
A profª enfatiza: “B H A olha bem.”		
Outros alunos da mesa tentam ajudá-la: “B R A H.”		
A profª continua: “Para ficar BRA, primeiro é o R, BRA.”		
Um aluno diz: “BRA igual de BRASIL.”		
		A profª confirma: “Isso, igual de BRASIL, isso mesmo, certinho.”
	AL. apaga e escreve a palavra BRAVO.	

Comentário:

Notamos que no episódio a profª aproximou-se da aluna, observou sua atividade, agachou-se ao seu lado e auxiliou na construção da escrita da frase nas palavras que percebeu erro. A aluna prontamente respondeu às questões da profª, corrigindo rapidamente quando necessário e solicitando a atenção da mesma para nova correção.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A pesquisadora pergunta: “O que a profª te ajudou a escrever?”		
	AL. responde: “O R.”	
A pesquisadora apontando com o dedo na atividade realizada, continua: “O R, e agora como ficou?”		
	AL. com o lápis na boca, olha para sua atividade e diz: “COMER.”	
A pesquisadora questiona: “E agora está certo?”		

	AL. com o lápis na boca, balança a cabeça afirmando.	
A pesquisadora apontando continua: "E aqui, o que ela te ajudou?"		
	AL. responde: "O R."	
A pesquisadora diz: "O R?"		
	AL. balança a cabeça afirmando.	
A pesquisadora pergunta: "O que você queria escrever?"		
	AL. Responde: "MORDER."	
A pesquisadora continua: "MORDER, e agora ficou?"		
	AL. Responde: "MORDER."	
		A pesquisadora diz: "MORDER, Uhhh!"
Pesquisadora continua: "E aqui, o que a prô veio te ajudar?"		
	AL. olha para atividade e não consegue ler.	
A pesquisadora ajuda: "MACHUCAR, o que estava faltando?"		
	AL. olha e diz: "O R."	
		A pesquisadora continua: "O R também!"
	AL. balança a cabeça afirmando.	
A pesquisadora continua lendo a frase: "Ficava muito bravo, onde estava faltando?"		
	AL. olha e mostra com o dedo a letra que tinha esquecido (a letra R).	
A pesquisadora enfatiza: "Onde estava faltando, no BRA, e agora?"		
	AL. diz: "BRA."	
		A pesquisadora confirma: "BRA, ficou certo, muito bem!"

Comentário:

A pesquisadora aproxima-se da mesa, pega uma cadeira, senta ao lado da aluna AL.e começa a questioná-la. A aluna respondeu as questões da pesquisadora prontamente, em apenas um momento ela demonstrou dificuldade em ler sua própria escrita, mas a pesq. auxiliou e a aluna respondeu de acordo com o acontecido na intervenção da profª.

Serafim trabalha no circo. Veja o que ele faz.
Serafim ainda dos animais do circo.
O dono do circo pediu ao Serafim que penteasse a juba.



O que você acha que vai acontecer?



CHEGOU A HORA DO BANHO!
O banho do elefante!
E agora ?

COMER
MORDER
MACHUCAR
FIQUE BRAVO

Episódio 21 - Data: 05/04/04

A professora passa a auxiliar outra aluna, na mesma mesa e com a mesma atividade descrita no episódio anterior. Vamos acompanhar a intervenção com a aluna AN. na escrita das palavras LEÃO, COMER e PENTE.

Evento Antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A professora em pé ao lado da aluna AN. lê a atividade e diz: "Vamos ver AN, o que é que você quer escrever?"		
	AN. responde: "O leão vai comer o pente."	
		A profª lê a frase, repete a escrita da criança e apaga, para que a mesma reescreva com sua ajuda.
Profª diz: "O leão, não é U leão. O leão. E agora LEÃO, como é que fazÃO, A O til no A, fazÃO, VAI, VA I, comer."		
	A criança escreve a partir das indicações da professora.	
		A profª acompanha a escrita repetindo a sílaba: "MER, MER"
	A criança responde: "O M"	
		A profª diz: "Com E no final, para ficar ME."
	AN. escreve a palavra COME, separada.	
A profª diz: "É tudo junto, é uma palavra só, COMER."		
	A criança escreve, mas sem o R no final.	
A profª interroga a aluna: "Come, e para ficar CO MER?", destaca a sílaba final.		
	A criança responde imediatamente: "O R."	
		A profª balança a cabeça com o movimento afirmativo e diz: "Isso!"
A profª volta a ler a frase apontando com o dedo na folha: "O leão vai comer o"		
	A criança escreve a vogal O.	
A profª continua a frase silabicamente. "PENT TE."		
Um outra criança da mesma mesa repete: "PEN TE". A profª sinaliza com movimento da cabeça afirmativo.		
	A aluna AN. escreve palavra pente, mas faltando alguma palavra.	
A profª interroga-a: "Aqui está PE e para ficar PEN TE, PE e que mais para ficar PEN" destaca o N.		
	A criança responde: "Pe"	
		A profª completa: "O N".
	A criança escreve pen.	
A profª continua a palavra: "PEN TE, agora o TE".		
	A criança olha, como estivesse pensando e não consegue escrever a sílaba final da palavra PENTE	
A profª auxilia dizendo: "T, do ti é o T e que mais?"		
	A criança responde: "O E."	
		A profª aponta na folha e diz: "Está ok!"

Comentário:

No episódio a profª auxilia a aluna na escrita das palavras destacadas acima, indicando as sílabas que fazem parte das mesmas. A aluna demonstrou dificuldade na escrita das palavras escritas, devendo acompanhar as indicações da profª.

Pesquisadora

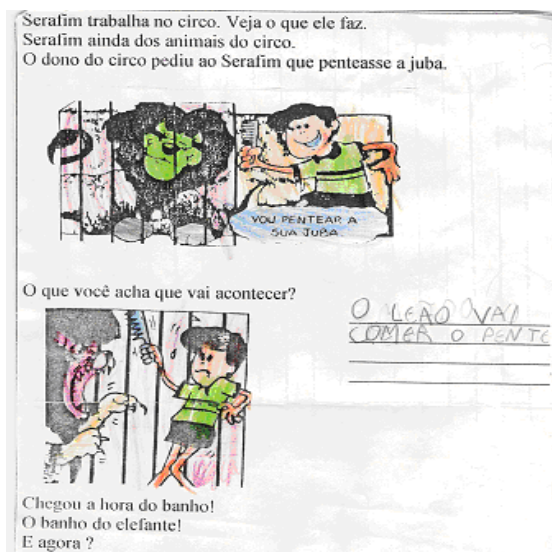
A pesquisadora após questionar a primeira criança, vai até a aluna A. agacha-se ao seu lado e inicia suas questões.

Evento Antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
Pesq: "E você AN. o que o seu estava faltando?"		
	A aluna com a cabeça baixa, responde: "Aqui." Coloquei o U."	
A pesquisadora chega mais próximo da criança e diz: "Onde?"		

	A criança de cabeça baixa lê sua escrita apontando com o lápis: "U leão."	
		A pesquisadora exclama: "U!"
Pesq. continua: "Você colocou U em vez do O?"		
	A aluna balança a cabeça com movimento afirmativo.	
A pesquisadora pergunta: "E agora?"		
	AN. responde: "Eu coloquei o O".	
A pesquisadora continua: "Colocou o O, e depois?"		
	A criança aponta com o lápis: "Aí aqui eu coloquei o M e o O"	
Pesq. questiona: "Para fazer leão, o M e o O?"		
	A criança balança a cabeça que sim.	
Pesq: "E agora? O que é que você escreveu?"		
	A criança faz um movimento com os ombros que não sabe e vira-se para a pesquisadora com um olhar de dúvida sobre a questão colocada.	
A pesquisadora auxilia na lembrança da situação com a professora e diz: "Coloca o M?"		
	A criança faz um movimento com a cabeça que não e diz: "Não".	
A pesquisadora continua: "O que você colocou?"		
	A criança olhando para a pesquisadora e responde: "O A e o O."	
Pesq. questiona: "E o til? E o que mais? No pente, o que estava faltando?"		
	A criança lê a frase, observa, olha para pesquisadora e responde bem baixinho: "O E e o N."	
A pesquisadora pede para que ela fale mais alto e repete sua fala: "O E e o N?"		
	A aluna responde: "É o E e o N."	
		A pesquisadora levanta-se e diz: "Muito bem!" e sai da mesa das crianças.

Comentário:

A pesquisadora aproximou da aluna AN. agachou-se para ficar mais perto e iniciou as perguntas. A aluna respondeu as questões da pesq. apenas em alguns momentos parava e olhava para a pesq. tentando recordar a intervenção, pois não conseguia ler sua atividade, pela dificuldade em algumas letras, mas a pesq. auxiliou em todos esses momentos, deixando a aluna a vontade e bem descontraída.



Episódio 22 - Data: 05/04/04

A profª está sentada em uma das mesas das crianças recortando uma folha com atividade, entregando e explicando para cada criança que vai até ela. A profª olha a atividade de um aluno da referida mesa e percebe uma palavra com a escrita trocada em uma outra folha que entregou aos alunos, com a atividade de escrever na nuvenzinha o pensamento do elefante que está sendo lavado pelo Serafim. Vamos acompanhar a intervenção da profª com o aluno LN. na correção da palavra TROMBADA.

Evento Antecedente	Aluno LN.	Evento conseqüente
A profª chama atenção do aluno LN com a escrita de uma palavra: “Oh, para ficar TROM, ficou TRO, ficou TRO, olha aqui pra mim..”		
	O aluno LN. diz: “É o M B A”.	
		A profª diz: “Isso!”
	LN. escreve TROBRA.	
A profª corrige: “Olha aqui pra mim, ficou TROBRA, TROMBA, BA.”		
	O aluno LN. olha para a profª, apaga o que tinha escrito e escreve a palavra TROMBA de acordo com a orientação recebidas.	
		A profª levanta-se da cadeira e circula pela sala orientando outros alunos.

Comentário:

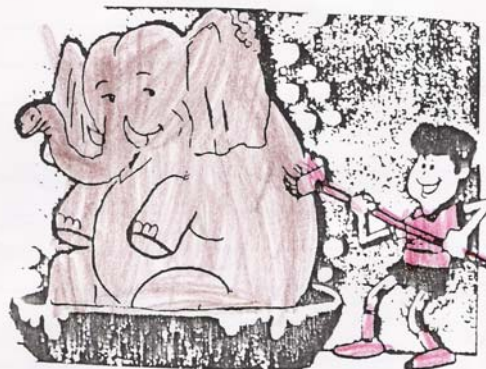
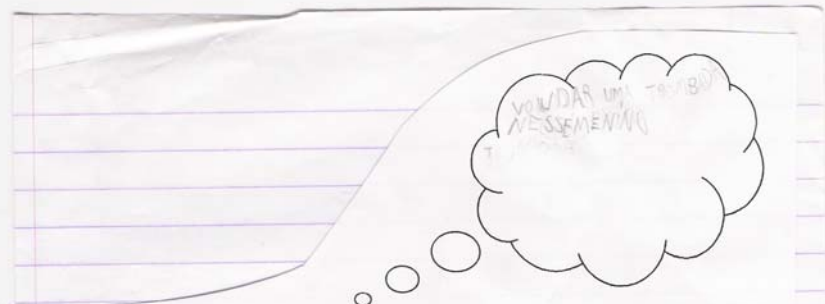
Observamos no episódio acima que a intervenção foi apenas de uma troca de letras em uma palavra, a profª olhando a atividade do aluno encontra uma troca de letras na palavra TROMBA, chama a atenção do mesmo, instiga-o e responde a letra correta. No entanto, não obtemos um retorno da profª no final da escrita do aluno, pois a mesma levanta-se da mesa, sem dar nenhuma olhada na atividade que acabou de auxiliar. O aluno por sua vez, pouco falou, apenas corrigiu o que a profª solicitou.

Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluna alvo	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se do aluno LN. e pergunta: “O que você escreveu?”		
	O aluno (pouco a vontade) olha para a pesquisadora e responde: “TROMBA.”	
A pesquisadora continua: “O que você tinha escrito antes? O que estava faltando?”		
	O aluno LN. Não fala nada, apenas aponta com seu lápis a letra M de tromba	
A pesquisadora insiste: “Estava faltando o M?”		
	O aluno apontando diz: “E tinha o R aqui (apontando entre a letra B e a A do final da palavra TROMBA).”	
A pesquisadora olha do para a criança, pergunta: “E como ficou agora?”		
	A criança responde: “Tromba.”	
		A pesquisadora termina: “Tromba, estava faltando o M.”
Pesq. continua: “E você colocou?”		
	A criança responde que sim com o movimento da cabeça.	
		A pesquisadora diz: “Muito bem!” e deixa aquela mesa.

Comentário:

Na conversa com a pesquisadora o aluno LN. ficou pouco a vontade, seu comportamento foi de não querer responder as questões feitas pela pesquisadora, que instigou-o até obter alguma resposta. No entanto, notamos que o aluno sabia muito bem o que tinha escrito e o que a profª havia lhe corrigido, apenas não estava a vontade de responder. Notamos que no decorrer da pesquisa o aluno em destaque foi bem arredio quando solicitado pela pesquisadora em responder as questões levantadas.



Serafim também cuida do gorila, que vive lhe pregando sustos.



Episódio 23 - Data: 05/04/04

A professora continua sentada na mesma mesa e no intervalo da correção anteriormente descrita, auxilia o aluno G. que está sentado na mesma mesa. Vamos acompanhar a intervenção da profª com o aluno G na correção da escrita do pensamento do elefante.

Evento antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
	O aluno G olha para a profª e diz: “Que ele gosta de tomar banho.”	
A profª estava auxiliando uma outra aluna da mesma mesa, quando foi solicitada pelo aluno G. e diz: “Ah! E quando a gente pensa, a gente pensa assim: Aí que eu gosto de tomar banho, ou Uhh! Eu gosto de tomar banho! Não é assim que a gente pensa?”		
	G. afirma com movimento da cabeça que sim.	
A professora continua: “O elefante também: Eu gosto de tomar banho.”		
	O aluno balança a cabeça com um sinal de afirmativo e escreve a frase que a professora falou.	
A professora auxilia outros alunos que vão até à mesa até G terminar.		
	G. mostra sua folha para professora.	
A professora olha para folha, percebe que a escrita não está de acordo, apaga o que está escrito e diz: “Vai escrever, o que você falou mesmo? Eu gosto de tomar banho?”		
	G faz um movimento com a cabeça que sim.	
		A professora apaga a escrita do aluno.
A profª diz: “Coloque aqui embaixo.” E aponta para outra linha.		
	G. escreve a frase, para e tem uma dúvida.	
A professora auxilia o aluno M.		
	G. pergunta para professora: “GO, prô como escreve GO?”	
		A professora olha para G e diz: “G O.”
	G. escreve, pega a borracha apaga o que tinha escrito e volta a escrever sua frase.	
		A professora lê e pega a borracha para apagar uma parte.
A profª diz: “Coloque embaixo.”		
	G. escreve na outra linha, ao terminar a escrita começa a pintar os desenhos da atividade.	
		A professora lê e diz: “Está certinho.” Vai para outra mesa.

Comentário:

Essa intervenção teve um aspecto diferenciado, a profª conversa com o aluno e depois vai corrigir e auxiliar outros alunos que vão até a mesa ou outros alunos sentados ali. O aluno G. percebe que sua escrita tem algum problema, pergunta para profª e reescreve, mas fica esperando a profª corrigir. Percebemos que o aluno não teve muita dificuldade para corrigir sua escrita, pois já compreendia o que a profª dizia.

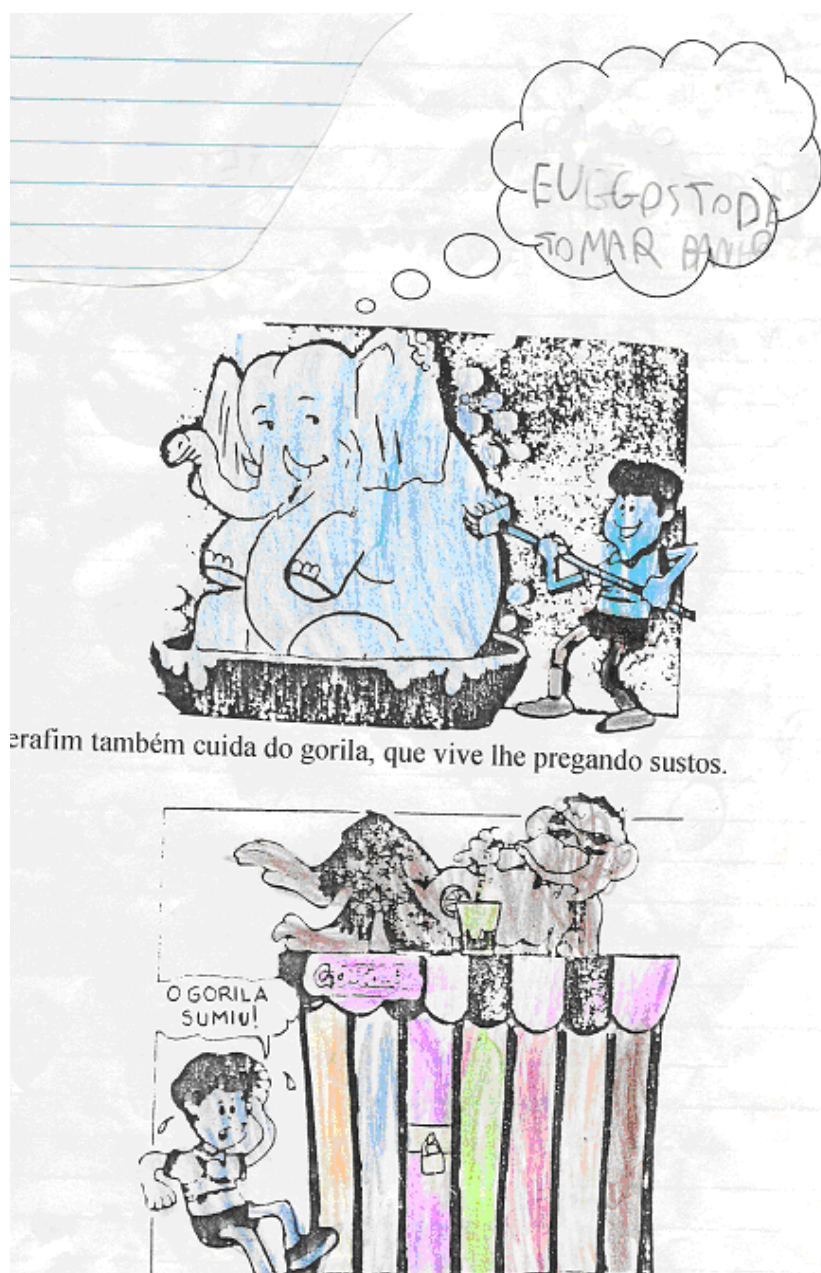
Pesquisadora:

Evento antecedente	Aluno G.	Evento conseqüente
A pesquisadora pergunta: “E o seu?”		
	G lê sua frase: “Como eu gosto de tomar”	
G. para de ler e a pesquisadora diz: “O que você queria escrever?”		
	G. lê novamente frase: “Eu gosto de tomar banho.”	
A pesquisadora pergunta: “O que a prô te ajudou a escrever?”		
	G mostra com o dedo a palavra que a professora lhe ajudou.	
		A pesquisadora apontando com o dedo a folha, diz: “Gosto.”

Pesq. continua: "O que estava faltando no seu gosto?"		
	G. aponta com lápis as letras e diz: "G e o O."	
A pesquisadora fala: "O G e o O, GO?"		
	G. faz sinal com a cabeça que sim.	
A pesquisadora continua: "E banho você escreveu sozinho ou a pró te ajudou?"		
	G diz: "Escrevi sozinho."	
		A pesquisadora diz: "Muito bem!" e sai de perto da mesa.

Comentário:

O aluno G. respondeu todas as questões da pesq. lendo sua escrita. Notou que o mesmo não teve problemas em relembrar a intervenção da profª, mostrando no caderno e respondendo de acordo com o auxílio solicitado.



Episódio 24 - Data: 05/04/04

A professora aproxima-se de uma das mesas, em pé, atrás da aluna AN. auxilia-a na atividade da escrita do pensamento do elefante. Vamos acompanhar a intervenção da profª com a aluna AN.

Evento antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A profª lê a atividade da aluna AN. encontra erro, apaga e diz: “Você não precisa escrever ‘ele está pensando’, ele já está pensando, vamos apagar (a professora fala algo não compreensível). Vamos ver o que ele está pensando: O menino malvado, que menino malvado, é isso?”		
	A aluna AN. faz um movimento com a cabeça que sim.	
		A profª apaga o que a aluna tinha escrito e diz: “Não precisa fazer duas vezes, você pode escrever, Que menino malvado,
Profª continua: “Vamos escrever aqui no meio, apaga tudo isso. Vamos lá, Que menino)”	.	
	A aluna AN. escreve o que a professora fala.	
A profª continua: “malvado?” (aponta para o caderno).		
	A aluna AN. pensa e escreve.	
A profª olha para folha, percebe que a escrita não está de acordo e diz: “Olha MA e para ficar MAL, (a professora apaga a escrita da aluna). E para ficar MAL.”		
	AN. pensa, gesticula os lábios repetindo a sílaba MAL e fala: “A”	
A profª diz: “Para ficar MA e para ficar MAL?”		
	A aluna não consegue acertar	
A profª diz: “MAL você coloca o L, MAL.”		
	A aluna AN. escreve o que a professora diz.	
A profª continua: “VA, Va.”		
	AN. diz: “V com A.”	
		A profª balança a cabeça com um movimento afirmativo e diz: “Isso, MAL VA DO.”
	A aluna AN. escreve o que a professora diz.	
		A profª diz: “Isso” e sai de perto da aluna AN. e começa auxiliar outro aluno da mesma mesa.

Comentário:

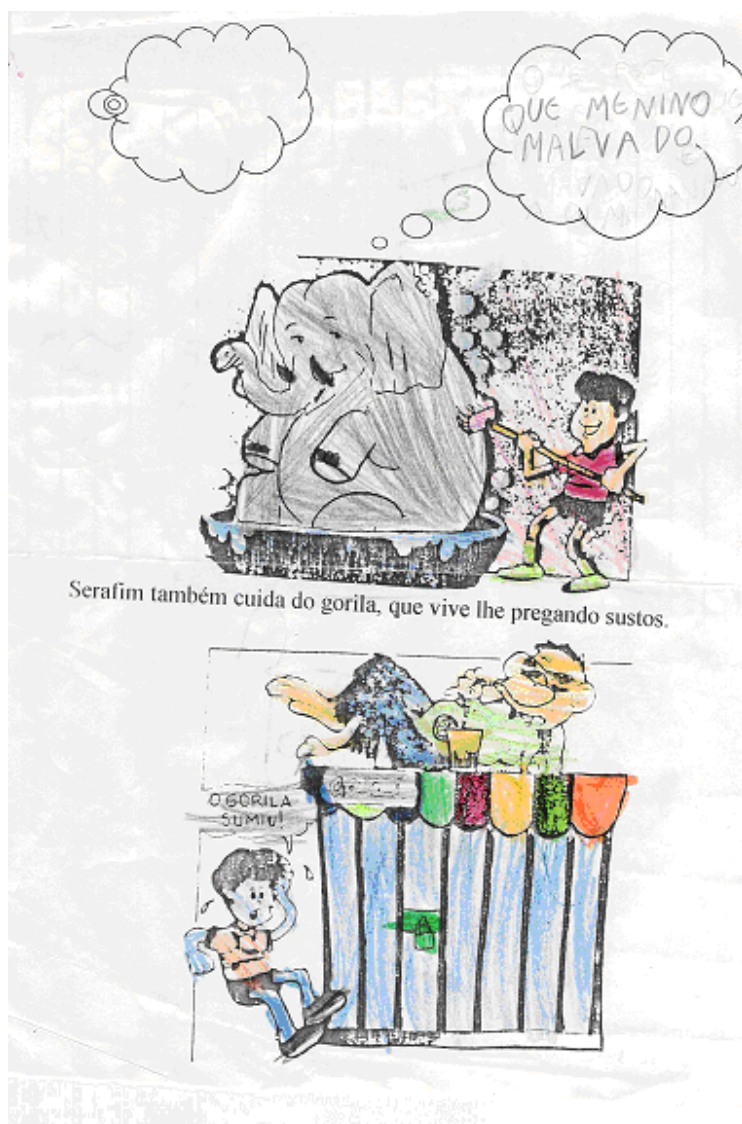
A profª ficou bem próxima da aluna, auxiliando-a na escrita da palavra MALVADO, questionando-a e estimulando-a na busca da resposta correta. A aluna tentou responder as questões da profª, quando não conseguia olhava para a profª, fazia gesto com a boca e esperava a resposta. A intervenção teve uma reciprocidade entre as participantes.

Pesquisadora:

Evento antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A pesq. fica atrás da aluna AN. e pergunta: “O que a prô te ajudou?”		
	AN. olhou para atividade, demorou um instante para responder e então: “O L.”	
A pesq. diz: “O L, para ficar o que? O que você queria escrever?”		
	AN. olha e diz: “MAL, MAL”.	
A pesq. continua: “Você queria escrever : Que menino malvado!”		
	A aluna balança a cabeça afirmando.	
A pesq. questiona: “E agora?” apontando para a atividade.		a
	AN. olha, pensa, repete a palavra apenas com o movimento da boca e diz: “O VA.”	
		A pesq. olha para AN. e repete: “O VA de malvado, ok, obrigada.”

Comentário:

Nesta atividade a aluna teve uma certa dificuldade em recordar as correções da professora, parou, pensou, leu silenciosamente, até recordar. Seu comportamento, diferentemente da sua colega de mesa AL. que apresentou-se bem tímida, AN. no início estava séria, mas logo soltou um sorriso, apenas demorou para responder, mas respondeu.



Episódio 25 - Data: 05/04/04

Este episódio é continuação da correção da atividade descrita nos episódios anteriores e a profª continua na mesma mesa, apenas vai rodando-a para corrigir todos os alunos da mesma. A professora aproxima-se da aluna AL. e auxilia-a na realização da atividade. Vamos acompanhar a escrita da aluna do pensamento do elefante.

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A profª diz: “Vamos ler comigo? Oh!” A professora começa ler a escrita da aluna e questiona: “Gosto, o que está faltando, GOS, o que faltou?”		
	A aluna AL. com o lápis na boca, olha sua atividade e apaga o que tinha escrito.	
		A professora puxa uma cadeira de outra mesa e senta-se ao lado da aluna AL.
A profª diz: “Não! Por que você apagou tudo?”		
	A aluna olha para a atividade, não diz nada e espera a ajuda da professora.	
	AL. escreve sem falar nada.	A professora diz: “Isso, GOS TO”
A professora continua: “Eu gosto de quê?”		
	AL. diz: “De.”	
		A professora acompanhando a escrita exclama: “Opa!”
A profª aponta com o dedo onde a criança escreve e diz: “DE”.		
	AL. olha, percebe seu erro, apaga-o e continua sua escrita acompanhando por uma leitura silenciosa. Escreve, vira-se para a professora solicitando sua aprovação.	
		A professora olha para a aluna e balança a cabeça com um movimento afirmativo.
	AL. continua sua frase.	
A professora aponta com o dedo no caderno da aluna e questiona: “Como a gente fala, eu gosto de toma banho ou a gente fala eu gosto de tomar banho?”		
	AL. com o lápis na boca responde: “Tomar.”	
A professora questiona: “O que está faltando?”		
	AL. olha para a professora, continua com o lápis na boca e responde algo que não foi possível entender, mas que não é a letra r.	
A profª A professora continua: “Eu gosto de quê?” olha para AL. e diz: “Olha, TOMAR” enfatiza o R no final da palavra.		
	AL. olha para a profª e diz: “M”.	
		A profª diz: “R, TO MAR”.
	AL. escreve a palavra.	
A profª continua: “Banho, NHO, como é que é NHO?”		
	AL. olha para profª e diz: “N H O”.	
		A profª balança a cabeça com movimento afirmativo.
A profª continua: “Aqui está escrito BAIO e é BA NHO, NHO.”		
	AL. apaga e corrige a palavra BANHO.	
		A profª levanta da cadeira e dirige-se a uma outra aluna da mesma mesa.

Comentário:

A aluna acompanha a intervenção da profª, tem um comportamento tímido diante da correção, isso foi bem aparente quando a mesma pouco olha para a profª e coloca o lápis na boca, dificultando sua fala., no entanto percebemos que a mesma corrigi todas as intervenções realizadas, responde, mesmo não acertando, mas tenta e corrige no seu caderno.

Pesquisadora

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A pesquisadora pergunta: “O que a profª te ajudou a escrever?”		
	AL. responde: “N H O.”	

A pesquisadora diz: "E o TOMAR?"		
	AL. olha para pesquisadora, coloca a mão na boca e responde: "O R."	
A pesquisadora olha para AL. e continua: "Tira a mão da boca, o R, e como ficou agora?"		
	AL. diz: "TOMAR".	
A pesquisadora pergunta: "E o que você tinha escrito antes?"		
	AL. responde: "TOMA".	
		A pesquisadora continua: "TOMA, e agora ficou TOMAR."
	AL. faz um movimento com a cabeça afirmativo.	
A pesquisadora pergunta: "E no BANHO?"		
	AL. responde: "Faltava o N H O".	
A pesquisadora continua: "O N H O, e agora?"		
	AL. responde: "BA NHO".	
		A pesquisadora diz: "BA NHO, com N H O, muito bem. A pesquisadora deixa AL. e vai até a outra aluna.

Comentário:

A aluna AL. mostra-se sem jeito para responder, coloca a mão na boca, mas responde todas as questões da pesq. corretamente, deixando claro sua aprendizagem.



Episódio 26 - Data: 06/04/04

A professora inicia a aula completando o calendário, entrega uma folha de atividade para os alunos continuando o trabalho do dia anterior com o personagem Serafim.

A professora explica a atividade:

- “Serafim também cuida do gorila, que vive lhe pregando susto. Serafim está chegando perto da jaula e grita: ‘O gorila sumiu!!!’
- Agora você vai escrever um bilhete contando para o Serafim onde que está o gorila. No bilhete sempre a primeira coisa é a data, sempre a primeira coisa ciosa que coloca no bilhete é a data, então vamos colocar a data. Hoje é o dia 06 do mês 04 do ano de 2004. Então essa é a data que você vai por aqui. E aí tem mais quatro linhas para você escrever o bilhete para o Serafim, contando onde que está o gorila. Onde que está?”

Os alunos respondem: “Em cima da jaula.”

A professora continua: “O Serafim não viu que o gorila está em cima da jaula, então você vai contar para o Serafim.”

A professora conversa dando várias opções de frases para os alunos.

E continua: “No final para que o Serafim saiba quem está mandando o bilhete o que devemos fazer no final?”

Alguns alunos respondem: “Colocar o nome.”

A professora: “Isso, colocar seu nome. Aqui está escrito assinatura, cada um deve colocar seu nome. Combinado?” A profª entrega as folhas e passa de mesa em mesa colando-as.

Neste episódio vamos acompanhar a intervenção da profª com a aluna AL. na escrita das palavras OLHE – JAULA – SERAFIM.

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A professora lê a atividade e diz: “OLHE é uma palavra só, então esse O fica junto. Esse O é junto com o LHE - OLHE”		
	A aluna AL. diz: “Só esse?” e pega a borracha, apaga e escreve a palavra de acordo com as indicações da profª.	
A profª vai para outra criança da mesma mesa, auxilia-a e logo volta para a aluna AL.		
	A aluna AL. com o lápis na boca, pergunta para profª: “Serafim é com C?”	
A profª diz: “AL. JAULA, G com A fica como? Assim não fica GA?”		
	AL. olha e diz: “GA?”	
A profª diz: E para fica JÁ.”		
A profª olha e responde: “JA é com J A.”		
	AL. responde: “J A.”	
	AL. apaga e escreve JAULA.	
A profª continua lendo a frase de AL. e diz: “Olha aqui, SERAFIM é com S.”		
	AL. olha, apaga a letra C e coloca a letra S no nome Serafim.	
		A profª vai até outra aluna da mesma mesa.

Comentário:

Neste episódio há uma diferença dos demais, pois a profª auxilia duas alunas da mesma mesa, ora corrige uma, ora corrige a outra. A aluna AL. teve uma dificuldade para escrever as palavras JAULA e SERAFIM, no entanto, sua primeira escrita foi realizada com segurança, pois chegou a afirmar para a profª que Serafim era escrito com C. Na tentativa de escrever JAULA, colocou com GA, uma sílaba mais utilizada no seu vocabulário. Quando a profª entrevistou, a mesma, rapidamente, corrigiu sua atividade.

Pesquisadora

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
Pesq. volta sua atenção para a aluna AL. e questiona-a: “E você, o que a profª te ajudou?”		
	AL. olha para o caderno, coloca o estojo na boca, tira e diz: “Aqui (aponta a palavra JAULA) estava errado, estava G e era J.”	
A pesquisadora exclama: “Ah! Aqui no JAU estava G, e a professora falou o quê?”		
	AL. com o estojo na boca diz: “Que era o J.”	

		A pesquisadora retira o estojo da boca da aluna e repete: "O J!"
Pesq. questiona: "E aí você consertou?"		
	AL. responde: "Sim."	
A pesquisadora questiona: "E o que mais?"		
	AL. olha para o caderno, aponta o nome Serafim, volta o olhar para a pesquisadora e fala: "Aqui no Serafim é com S."	
		A pesquisadora diz: "Serafim você colocou com C e era com S."
	AL. fala junto com a pesquisadora: "S."	
		A pesquisadora termina: "A profª então disse que era com S, muito bem."

Comentário:

A aluna AL. tem um comportamento tímido diante das questões da pesq, mas respondeu todas com segurança e demonstrando que superou o erro com o auxílio da profª.

Escreva um bilhete para o Serafim dizendo onde está o gorila.

Data: 06/04/2004
SERAFIM
SERAFIM COLHE DARACIMA
SERAFIM COLHE EM CIMA ESTA EM CIMA DA TALULA

Episódio 27 - Data: 06/04/04

Na mesma mesa a profª lê a atividade da aluna AN. e percebe algo de errado. Vamos acompanhar intervenção da profª e a escrita das palavras SERAFIM e JAULA.

Evento antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A professora lê a atividade e solicita da aluna: “Leia o que você escreveu.”		
	A aluna AN. lê bem baixinho (não foi possível entender o que a aluna fala).	
		A profª abaixa-se e diz algo no ouvido da aluna (não foi possível entender também).
	A aluna AN. fala uma frase que queria escrever, mas não consegue ler o que havia escrito.	
A profª diz: “O macaco que você queria escrever?”		
	AN. balança a cabeça afirmando.	
A profª continua: “Então lê para eu ver o que você escreveu.”		
	AN. demonstra dificuldade ao ler, olha para o caderno e depois se distrai com um colega de mesa.	
A profª chama sua atenção e diz: “Serafim, você queria escrever que o macaco está em cima da jaula?”		
	AN. responde que sim balançando a cabeça.	
A profª ajuda: “Então, Serafim, o macaco, não é isso?”		
	AN. responde que sim balançando a cabeça, novamente.	
		A profª diz: “Serafim, o macaco”.
A profª lê a escrita da aluna e verifica onde tem problema: “Serafim, o macaco, em cima, macaco de novo, repetiu duas vezes, Serafim, o macaco em cima, o macaco em cima da jaula. Você vai escrever o macaco está em cima da jaula.” Apaga a escrita repetida e continua: “Vamos lá, Serafim, para ficar :FIM faltou o M no final.”		
	AN. olha para a profª, volta seu olhar para sua atividade e escreve o que a profª acabou de falar.	
A profª diz: “Serafim, falta o M.”		
	AN. escreve sem falar nada, apenas vai fazendo o que a profª lhe ajuda.	
A profª observa a escrita de uma outra aluna da mesa e diz que JAULA escreve com J A e não com GA. Vira-se para AN. e diz: “A mesma coisa GA e para ficar JA?”		
		Dois alunos da mesa falam juntinhos: “J A.”
		A profª repete: “Isso, J A.”
	AN. escreve as letras JA e LA	
A profª lê e diz: “Vamos ler AN. JA LA e para ficar JAU LA?”		
	AN. rapidamente responde: “O U.”	
A profª diz: “Então coloca.”		
	AN. escreve e olha para profª.	
		A profª lê e diz: “Certinho AN.” Pega a folha passa cola e coloca no caderno.

Comentário:

A aluna AN. teve dificuldades de escrever algumas palavras, pouco falou, esperava a profª que ficou ao seu lado auxiliando-a e estimulando-a a pensar e a responder, mesmo não tendo a resposta correta.

Pesquisadora:

A pesquisadora senta-se na mesa da aluna AN. responde algo para um aluno de outra mesa e começa a conversar com AN.

Evento antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A pesq. olha o caderno da aluna, lê e questiona-a: "AN. o que você tinha escrito aqui?"		
	AN. olha para pesquisadora, olha para o caderno e diz: "G"	
		A pesquisadora repete: "Ah! Era o G?"
	AN. balança a cabeça com um movimento afirmativo e diz: "Oh! Era o G, o A, o L e o A"	
A pesquisadora pergunta: "O que você queria escrever?"		
	A aluna completa: "JAULA"	
		A pesquisadora continua: "JAULA!"
A pesq. questiona: "E o que a profª te auxiliou?"		
	AN. olha para pesquisadora, coloca a mão na boca, pensa e não consegue lembrar o que a profª havia auxiliado.	
A pesquisadora relembra algo: "JAULA não era com G era com..."		
	AN. completa: "Aqui era com J e aqui faltava o U."	
		A pesquisadora diz: "Ah" Era com J e faltava o U, muito bem!"
Pesq. continua: "E o que mais?"		
	AN. não consegue lembrar-se.	
A pesquisadora lê a atividade e diz: "Serafim, o macaco está em cima." A pesquisadora interrompe sua fala e ouve o que a aluna vai dizer.		
	AN. diz mostrando sua escrita: "Aqui estava faltando o M."	
		A pesquisadora exclama: "Ah! O Serafim não tinha o M."
Pesq. questiona: "E agora ficou certo?"		
	AN. balança a cabeça afirmando.	
		A pesq. diz: "Muito bem."E vai conversar com a outra aluna da mesma mesa.

Comentário:

A aluna AN. respondeu as questões da pesq. apenas em poucos momentos precisou da ajuda da pesq. para lembrá-la alguns pontos importantes da intervenção. Mas AN. responde de acordo com o vivido. Suas respostas apontam um aprendizado.

Escreva um bilhete para o Serafim dizendo onde está o gorila.

Data: 06/04/2004
SERAFIM O MACACO ESTÁ EM CIMA DA JAULA
Assinatura: _____

Episódio 28 - Data: 06/04/04

A professora termina de auxiliar a aluna AN. senta na sua cadeira, olha a atividade do aluno M. que também é da mesma mesa e começa a auxiliá-lo. Vamos acompanhar a intervenção da profª com o aluno M. na escrita do aviso para o Serafim.

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A professora lê a atividade: "Serafim vê o gorila." Senta na cadeira da aluna AN. e começa a auxiliar o aluno M. "Serafim, lê pra mim o que você fez."		
	O aluno M. olha para a atividade, meche com o lápis e não consegue ler.	
A profª ajuda-o: "Viu o gorila, olha bem, você deveria escrever contando para o Serafim onde está o gorila. Como que você contaria, você chega para o Serafim e vai falar o que para o Serafim, como que vocêalaria?"		
	M. faz um sinal com os ombros que não sabe o que falar.	
A profª continua instigando: "Vocêalaria o que para o Serafim?"		
	M. estica o corpo, olha para a profª, pensa, mas não diz nada.	
A profª insiste: "Serafim! O que vocêalaria para ele?"		
	M. olha para a profª e diz bem baixinho: "O gorila está em cima."	
A profª continua: "Isso, da jaula, né?!" A profª apaga a escrita do aluno e começa a repetir a frase que ele inventou: "O gorila, vai, o..."		
	M. pega o lápis e começa a escrever o que a profª fala.	
A profª diz: "O gorila, separado é outra palavra."		
Outras crianças aproximam-se da profª para correção de seus bilhetes.		
	M. escreve o início da frase e pega o lápis de cor para pintar o desenho.	
		A profª diz: "Não, vamos escreva gorila."
	M. troca de lápis e continua a escrever.	
		A profª acompanha a escrita do aluno: "Isso, gorila."
A profª questiona: "Isso que você falou, né?"		
	M. balança a cabeça afirmando e diz: "E tá." Escreve o que a profª vai dizendo.	
A profª interfere: "E para ficar ES?"		
	M. pensa e responde: "O S."	
A profª confirma: "Então coloca, ES."		
	M. diz: "Ta."	
A profª continua repetindo: "ESTÁ."		
	M. escreve e mostra para a profª.	
		A profª ainda interfere: "Isso!"
A profª continua: "Tem um acento agudo bem em cima do A."		
	M. coloca o acento e olha para profª.	
		A profª diz: "Isso, o gorila está em cima da jaula."
	M. pergunta: "E no em?"	
		A profª responde: "Sim, o E."
Profª questiona: "E quem mais, para ficar em" Enfatiza o M.		
	M com a mão na boca responde: "O S."	
		A profª diz: "O M, o S fica ES."
	M. escreve a palavra 'em'	
A profª continua a frase: "Está em, agora cima, cima."		
	M. olha para a profª, pensa e diz: "É o S e o I?"	
		A profª diz: "Isso, tem som de S, mas é o C e o I, cima."
	M. escreve e aguarda a intervenção da profª.	
A profª diz: "Coloque aqui porque não vai caber, DA."		

	M. escreve e olha para profª.	
A profª diz: “Agora, JAULA.”		
	M. pergunta para profª: “Junto?”	
		A profª diz: “Não separado, é outra palavra, JAULA.”
	M. para, pensa, fala para si: ‘JA’ Olha para profª e diz: “É o J A?”	
		A profª observa a escrita do aluno e responde: “Sim.”
	M.a escreve JALA e mostra para profª.	
A profª olha e chama sua atenção na leitura: “Vamos ler comigo: JA LA, e para ficar JAU LA” enfatiza o U.		
	M. responde: “O U.”	
		A profª diz: “Então apaga e coloca o U.”
	M. apagou e escreveu a palavra jaula.	
		A profª diz: “Aí, prontinho.” Pega a folha e cola no caderno do aluno.

Comentário:

M. é um aluno que necessitava de um acompanhamento bem de perto, percebemos isso com a intervenção da profª que apagou toda a frase escrita pelo aluno e estimulou-o letra a letra a reescrita. M. pouco falou, mas mostrou-se atento e com o olhar fixo na profª, esperando sua intervenção para reescrever sua frase. Escreveu sua frase a partir da ajuda da profª.

Pesquisadora:

A pesquisadora após ter conversado com a aluna AL. muda de cadeira, chama o aluno M. e começa a questiona-lo.

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
Pesq pergunta: “E você M. o que a profª te ajudou?”		
	M. aponta a palavra e diz: “Aqui eu coloquei o C e era o S.”	
		A pesquisadora diz: “Você tinha colocado Serafim com C e era com S. Muito bem!”
A pesq. continua: “E o que mais? Ela te ajudou na escrita do bilhete?”		
	M. balança a cabeça com um movimento afirmativo.	
A pesquisadora pergunta: “Que mais ela te ajudou?”		
	O aluno M. não responde nada.	
A pesquisadora lembra-o: “Ela te ajudou na escrita da JAULA?”		
	M. balança a cabeça com um movimento afirmativo.	
A pesquisadora continua: “E como a prô falou que escreve JAULA?”		
	M. olha para sua atividade, pensa e responde silabicamente: “JAU LA”	
		A pesquisadora diz: “JAU LA, muito bem! Ok!” E levanta-se da cadeira.

Comentário:

M. manteve uma relação de distanciamento da pesq. pouco falou, apenas respondia com movimentos da cabeça. Notamos que, mesmo tendo dificuldade na escrita do bilhete, o aluno relembrou a intervenção da profª.

Escreva um bilhete para o Serafim dizendo onde está o gorila.

Data: 06/09/2009 SERAFIM O GORILA ESTÁ EM CIMA DA JAULA Assinatura: _____

Episódio 29 - Data: 06/04/04

A professora senta na cadeira de uma aluna, atende um aluno que vem até ela. Logo após começa auxiliar o aluno M. na escrita da resposta da atividade que deveriam escrever o que havia acontecido com o engolidor de facas. Vamos acompanhar a intervenção e a escrita das palavras: ENGOLIU – ESPADA.

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A profª auxilia: “Vamos, ELE ENGOLIU.”		
	O aluno M. sentado com uma perna dobra e o pé na cadeira, tenta escrever a palavra ENGOLIU.	
A profª lê a escrita e adverte: “Engoliu, olha só EN GO LIU, como que faz LI?”		
	M. diz: “LI.” Apaga o que tinha escrito e escreve algo.	
		A profª lê e completa: “EN GO LI U, ENGOLIU.”
	M. olha para a profª e escreve a vogal U.	
A profª pergunta: “Ele engoliu?”		
	M. responde: “Espada.”	
A profª continua: “Então vai, ESPADA.”		
	M. tenta escrever ESPADA.	
A profª lê e adverte: “ES.”		
	M. pergunta: “O S?”	
		A profª balança a cabeça com movimento afirmativo.
	M. escreve e espera a profª atender outra colega.	
A profª volta seu olhar para atividade de M. e diz: “Vai M. ESPADA.”		
	M. olha para a profª, pensa e escreve.	
		A profª diz: “Certinho!”
A profª continua: “Só olha aqui, deixa eu te dizer uma coisa, ESPADA é uma palavra só – ESPADA – então é tudo junto, não é tudo separadinho.”		
	M. pega a borracha, apaga e reescreve a palavra ESPADA.	
A profª auxilia outra aluna da mesma mesa, logo volta-se para o aluno M. (que levantou do seu lugar e foi conversar com um colega em outra mesa) e diz: “ M. (bate a mão no caderno e faz um movimento com a mão para o aluno voltar).O que você faria para o engolidor de espadas ficar bom, o que você faria?”		
	M. olha sua atividade em pé, senta-se no seu lugar, pega seu lápis, olha para a colega que a profª estava auxiliando e diz: “Levar no médico.”	
A profª diz: “Então vai, levar no médico.”		
	M. escreve.	
A profª diz: “Vai M. levaria...”		
	M. olha para a profª, fica parado e escreve algo.	
		Profª diz: “Não, você só escreveu LE.”
Profª continua: “Você não quer escrever LEVAR NO MÉDICO. Você só escreveu LE.”		
	M. pega a borracha, apaga, olha para profª e diz: “VA?”	
		Profª balança a cabeça confirmando.
	M. escreve.	
Profª enfatiza: “LE VAR.”		
	M. diz: “O R.”	
		Profª balança a cabeça confirmando.
	M. escreve.	
Profª completa: “NO, separado porque é outra palavra – NO.”		
	M. escreve a partir da fala da profª.	

Profª olha a escrita e diz: “NO MÉDICO, separado porque é outra palavra – MÉDICO.”		
	M. olha pensativo para frente e diz: “O M no médico?”	
		A profª não ouve, porque estava olhando a atividade de uma outra aluna.
	M. escreve, presta atenção na intervenção da profª com a colega de mesa e apaga algo na sua escrita.	
A profª diz: “Vai M.” Olha a atividade de um outro aluno.		
	M. não escreve nada.	
Profª adverte novamente: “Vai M. DI, como escreve DI?”		
	M. fala bem baixinho para si mesmo: “DI.” E escreve algo.	
		Profª olha e diz: “Não!”
Profª continua: “DI é o D e o I e é tudo junto, uma palavra só.”		
	M. apaga sua escrita e pergunta: “Aqui também?”	
		Profª responde: “Não, só aqui.” Aponta onde ele deve apagar.
Profª continua: “O D e o I. MÉDI...”		
	M. completa: “CO.”	
		Profª diz: “Pronto!” Balançando a cabeça com movimento afirmativo.

Comentário:

A primeira escrita do aluno M. foi espontânea, haviam letras soltas, a intervenção da profª foi muito importante, pois soletrando, ora silabicamente, ora letra a letra, o aluno escreveu seu pensamento. O interessante neste episódio foi a firmeza do aluno nas respostas para a profª, mesmo com o olhar e a atenção parecerem distraídos, ele conseguiu escrever o eu desejava.

Pesquisadora

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A pesquisadora sentada em um canto da sala, chama o aluno M. e começa a questioná-lo: “O que você tinha escrito M.?”		
	M. responde: “Engoliu espada.”	
A pesquisadora continua: “Engoliu, e aí o que a prô falou para você, como você escreveu engoliu?”		
	M. olha para o caderno, pensa e responde: “O E e o N.”	
A pesquisadora pergunta: “O E e o N, EN.”		
	M. olha para a atividade e diz: “O L e o I.”	
		A pesquisadora diz: “O L e o I do LI do ENGOLIU, e ESPADA.”
	M. diz: “A prô ajudou.”	
A pesquisadora destaca: “A prô ajudou na ESPADA?”		
	M. balança a cabeça com movimento afirmativo.	
A pesquisadora continua: “No que a prô ajudou em ESPADA, ES.”		
	M. coloca as mãos para cima, mexe o corpo e diz: “O E, o S, o P, o A e o DA.”	
A pesquisadora continua: “E o DA, de ESPADA, que legal!” Aponta a outra atividade e fala: “Levar no médico, a prô também ajudou?”		
	M. balança a cabeça com movimento afirmativo.	
A pesquisadora diz: “Ajudou o quê?”		

	M. aponta com o dedo a palavra levar e não diz nada.	
		A pesquisadora finaliza: "Levar, que ótimo! Parabéns!"

Comentário:

A pesq. posicionou-se em um canto da sala de aula, chamou o aluno M. e iniciou o questionamento sobre a ajuda da prof^a. O aluno M. quando solicitado demonstrava um comportamento tímido, mas respondia as questões, neste episódio notamos que em alguns momentos a pesq. teve que lembrá-lo, mas ele logo respondia.



Episódio 30 - Data: 06/04/04

A profª sentada na cadeira da aluna AN. termina de auxiliar o aluno M. do episódio descrito anteriormente, pega o caderno da aluna AN. chama-a e começa a intervenção com a aluna. Vamos acompanhar a correção das frases: “ELE ENGOLIU MUITA ESPADA e LEVAVA NO MÉDICO.”

Evento antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A profª pergunta: “O que é que você queria escrever AN.?”		
	AN. olha sua atividade, pensa e diz: “Ele engoliu muita espada.”	
		A profª apaga sua escrita e diz: “Vamos escrever novamente, Ele.”
A profª estava apagando e deixa cair o estojo da aluna e diz: “Desculpa. Vai lá Ele.”		
	AN.em pé escreve a palavra Ele separado.	
A profª lê e diz: “ELE é uma palavra só, tudo junto.”		
	AN. apaga a sílaba LE e escreve junto com o E.	
		A profª olha e diz: “Não, não é E LI, ELI é nome de uma pessoa AN. é E LE, ELE.”
	AN. apaga novamente e escreve ELE.	
		A profª lê a palavra e diz: “ELE.”
A profª continua: “O que você quer escrever?”		
	AN. diz: “ENGOLIU.”	
		A profª repete: “ENGOLIU, então é outra palavra agora, EN GO LIU.”
	AN. escreve do seu jeito.	
		A profª interfere: “EN o que precisa para fazer o EN, o E e o que mais?”
	AN. fala na dúvida: “EN.”	
		A profª apaga e ajuda: “O E e o N.”
A profª continua: “Então coloca o N aí.”		
	AN. escreve a letra E e pergunta para a profª: “O N?”	
		A profª balança a cabeça com um movimento afirmativo.
Acompanha a escrita: “EN GO, GO, você fez CO e para ficar GO de GOL, GO.”		
	AN. faz um expressão de pensamento e fala: “C H O.”	
		A profª corrige: “G O, C H O, fica CHO.”
	AN. pega a borracha apaga e escreve de acordo com as orientações da profª.	
		A profª acompanha a escrita de AN.
Profª diz: “Vai AN EN GO LI, tudo junto AN. É uma palavra só, ENGOLI.”		
	AN. continua a escrita.	
		A profª diz: “Isso!”
Profª continua: “Engoliu, muita espada, é isso que você quer escrever?”		
	AN. balança a cabeça com movimento afirmativo.	
		A profª continua: “Então vai, MU. I.”
	AN. escreve a palavra separando as sílabas.	
A profª adverte: “Não muita é uma palavra só, é tudo junto. MU I TA.”		
	AN. continua escrevendo a palavra separadamente.	
		A profª repete: “Tudo junto AN., é uma palavra só.”
	AN. apaga e escreve novamente.	
		A profª acompanha a escrita e diz: “MUI TA.”
	AN. escreve algo diferente.	
A profª adverte: “Não AN. MUI TA TA.”		
	AN. consegue escrever a palavra MUITA,	

	mas não diz nada.	
A profª diz: “Agora outra palavra, ESPADA.”		
	AN. tenta escrever a palavra ESPADA.	
A profª auxilia: “E para ficar ES, é o E e que mais para ficar ES?”		
	AN. olha para profª e diz: “O E.”	
		A profª responde: “O S não é AN.” A profª acompanha a escrita e diz: “ES PA DA.”
	AN. escreve a palavra ESPADA.	
		A profª finaliza dizendo: “Prontinho.”
A profª inicia a explicação da outra atividade: “E o que você faria para ajudar o engolidor a ficar bom?”		
	AN. pensa, ouve a profª auxiliando um outro aluno da sua mesa e escreve sua frase.	
		A profª lê e adverte: “MÉDI, você está escrevendo médico duas vezes, olhe, LEVARIA NO MÉDI MÉDI, é só uma vez.” (a profª apaga a escrita repetida). “MÉ é com M AN. MÉ.”
	AN. escreve de acordo com as orientações.	
		A profª continua: “MÉ DI CO.”
	AN. termina a escrita da palavra.	
A profª solicita outra palavra: “Aqui NO, NO.”		
	AN. escreve sem falar nada.	
		A profª lê com atenção a frase de AN. e encontra algo: “Olha, LEVAVA, falta mais um VA aí.”
	AN. diz: “V e o A?”	
		A profª balança a cabeça com um movimento afirmativo.

Comentário:

A profª sentada na cadeira da aluna AN. auxiliou vários alunos ao mesmo tempo, ora falava com M., ora com AN. ora com AL. A aluna AN. ficou o tempo todo da intervenção em pé ao lado da profª, isso permitiu-a a confirmar algumas dicas com sua colega, pois olhava para o caderno da aluna AL, olha para profª e depois escrevia. A aluna AN. tem uma característica marcante, ela ainda não conseguia escrever alfabeticamente sozinha, mas com a ajuda da profª ou de um colega que estimulasse seu pensamento ela respondia corretamente, poucas foram as vezes que teve dúvidas.

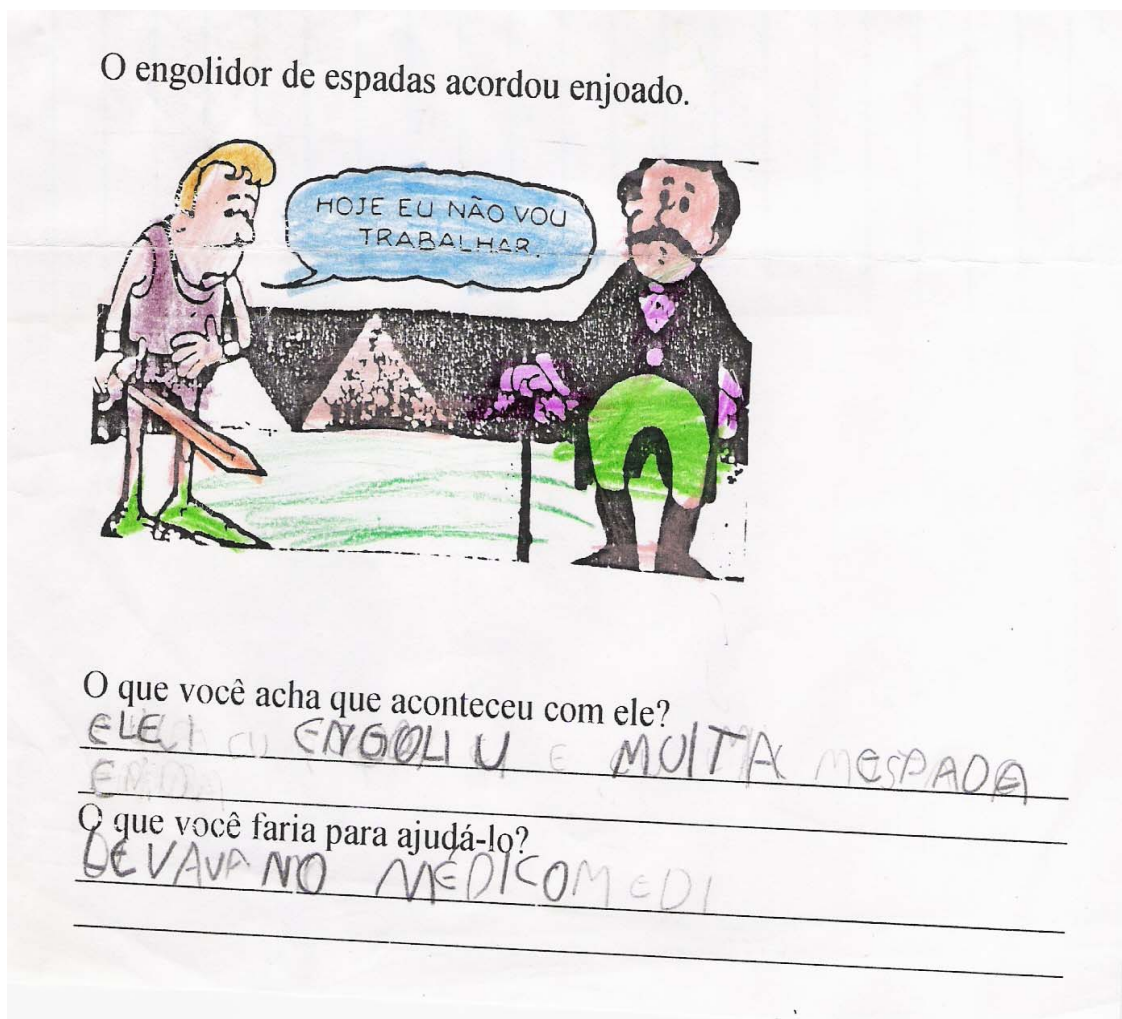
Pesquisadora

Evento antecedente	Aluna AN.	Evento conseqüente
A pesquisadora após ter conversado com o aluno M. chama aa aluna AN. e pergunta: “AN. o que a profª te ajudou?”a		
	AN. aponta sua atividade e responde: “Aqui eu coloquei ELE separado.”	
A pesquisadora pergunta: “O que a prô lhe disse?”		
	AN. responde: “Que era para juntar, era uma palavra só.”	
A pesquisadora continua: “E o que mais?”		
	AN. mostra o restante da frase e diz: “Aí, eu escrevi ENCOLIU, coloquei C e a prô disse que era com GO, ENGOLIU.”	
		A pesquisadora diz: “Muito bem!”
Pesq. continua: “Teve mais alguma coisa?”		
	AN. continua: “Tem, MUITA, eu escrevi separado também e era junto.”	
A pesquisadora diz: “Muita você tinha escrito separado, por quê?”		
	AN. diz: “Porque eu falei separado MU I TA, mas a prô falou que é junto.”	
A pesquisadora continua: “E você juntou as letra?”		
	AN. responde: “Juntei.”	
A pesquisadora diz: “AN. e o que mais a prô te ajudou?”		

	AN. continua: "ESPADA eu não coloquei o S."	
A pesquisadora diz: "E na outra atividade teve alguma ajuda?"		
	AN. balança a cabeça com movimento afirmativo.	
A pesquisadora pergunta: "Qual foi a ajuda?"		
	AN. responde: "Coloquei médico duas vezes."	
		A pesquisadora continua: "Ah! Aqui no médico você repetiu e teve mais ajuda?"
	AN. balança a cabeça afirmando e diz: "Aqui no levava faltou um VA."	
A pesquisadora ainda pergunta: "E teve mais?"		
	AN. balança a cabeça com movimento negativo.	

Comentário:

A pesq. posiciona-se ao lado da aluna AN. chegando curvar-se para obter uma proximidade. A aluna tentou se distrair com os colegas de mesa, não ouvindo as questões da pesq. num primeiro momento. A pesq. insistiu e a aluna responde de acordo com a intervenção da profª.



Episódio 31 - Data: 06/04/04

A profª sentada no mesmo lugar auxilia a aluna AL. juntamente com os alunos M. e AN. como já foi escrita anteriormente. Vamos acompanhar a intervenção da profª na escrita da atividade descrita nos episódios 48 e 49.

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A profª puxa o caderno de AL. lê e diz: “Lê para mim o que você fez.”		
	AL. pega o caderno de volta e tenta ler o que escreveu: “Eu engoliu a espada.”	
A profª pega o caderno novamente e diz: “Eu, o que você acha que aconteceu com ele? ELE, não é EU, ELE ENGOLIU ESPADA.”		
	AL. pega o caderno e diz: “É, como que faz ELE, é um E só?”	
		A profª responde: “É.”
	AL. escreve de acordo com as orientações.	
		A profª olha a escrita e diz: “ELE.”
A profª continua: “E agora para escrever ENGOLIU, olha só, você escreveu GOLI, e para ficar ENGOLIU.”		
	(AL. pergunta algo que não foi interpretado na gravação).	
A profª responde: “Você precisa escrever ENGOLIU, engoliu começa com que letra?”		
	AL. responde com o lápis na boca: “Com E.”	
A profª salienta: “Então olha aí.”		
	AL. olha seu caderno, pega a borracha e com a mão na cabeça fica tentando escrever a palavra ENGOLIU.	
Nesse momento a profª auxilia outra aluna da mesa escrever a palavra ENGOLIU, e AL. presta atenção. A profª volta seu olhar para AL. e diz: “Para fazer EN, você precisa de E e de que mais?”		
	AL. responde: “Do A.”	
		A profª balança a cabeça com movimento negativo.
Profª responde: “Fica EA e para fazer EN?”		
	AL. responde: “N.”	
		A profª balança a cabeça com movimento afirmativo.
	AL. escreve a palavra e mostra para profª	
A profª lê e adverte: “Não é ISPADA, é ESPADA, ES.”		
	AL. apaga e escreve novamente.	
A profª lê a outra atividade: “E agora o que você faria para ajudar o engolidor de espadas?”		
	AL. escreve e chama a profª para verificar sua frase: “Prô, está certo?”	
		A profª lê e diz: “Isso, muito bem!”
Profª continua: “Só que aqui é AO, é com O, assim fica AU de cachorro.”		
	AL. apaga e corrige.	
A profª continua: “Isso, AO MÉDICO, é MÉDICO, tem acento agudo em cima do E.”		
	AL. coloca o acento.	

Comentário:

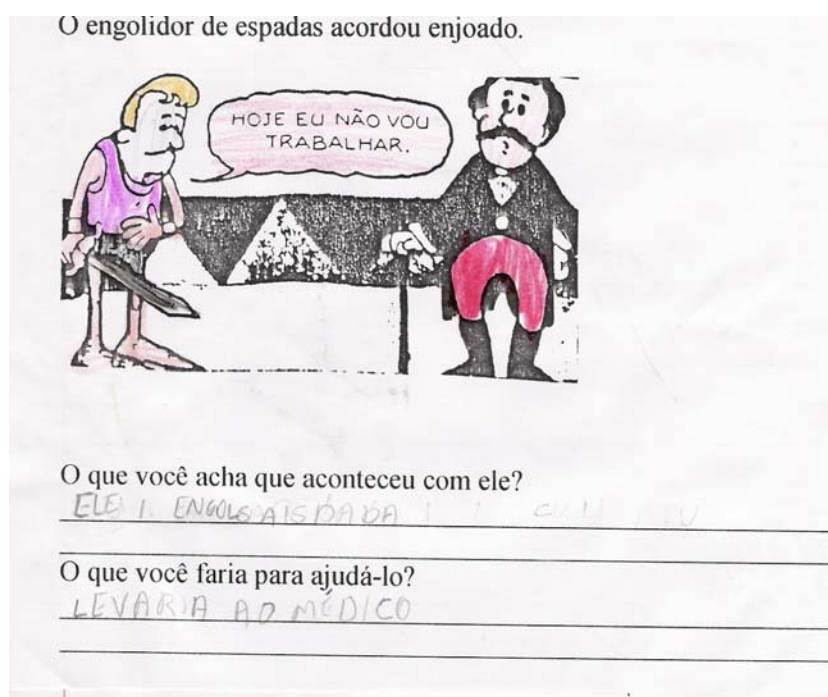
Esse episódio teve uma característica diferente, como já afirmamos, a profª auxiliou três alunos, ora olhava um, ora outro e ora outro, com isso os tre ficavam prestando atenção na correção do colega para verificar se ele estava escrevendo corretamente. Notamos isso com a aluna AL. quando a profª se referia a AN. AL. prestava atenção e quando chegava a sua vez respondia corretamente ou pelo menos tentava acertar. A aluna AL. mesmo não escrevendo suas primeiras tentativas corretamente, mostrou-se interessada e atenta às explicações da profª.

Pesquisadora

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A pesquisadora pergunta para aluna AL. "A profª te ajudou AL.?"		
	AL. responde: "Ela ajudou aqui." Mostra a palavra ELE.	
A pesquisadora pergunta: "No que ela te ajudou?"		
	AL. responde: "Eu tinha escrito EU e era ELE e eu perguntei como escrevia ELE e a prô respondeu."	
A pesquisadora continua: "O que mais a prô te ajudou?"		
	AL. responde: "ENGOLIU, eu não tinha escrito assim (mostra no seu caderno)."	
A pesquisadora pergunta: "Como você tinha escrito?"		
	AL. faz um movimento com os ombros como se não lembrasse.	
A pesquisadora continua: "Teve mais coisa?"		
	AL. diz: "Aqui em ESPADA, eu coloquei IS."	
A pesquisadora diz: "E aí você consertou?"		
	AL. balança a cabeça afirmando.	
A pesquisadora pergunta: "E na outra atividade a prô te ajudou?"		
	AL. responde: "Só aqui no AO, eu tinha colocado o U."	
A pesquisadora finaliza: "Teve mais ajuda?"		
	AL. balança a cabeça negativamente.	
		A pesq. finaliza: "Muito bem!" Levanta da cadeira e vai para o outro lado da mesa.

Comentário:

Notamos nesse episódio um constrangimento da aluna em responder as questões solicitadas pela pesq. AL. recusou-se nas primeiras tentativas, mas acabou respondendo mesmo com pouca clareza de detalhes. Um comportamento tímido diante da filmagem, porque no dia-a-dia a aluna é desinibida e muito atenta aos detalhes.



Episódio 32` - Data: 13/04/04

A professora continua sentada na mesma mesa, os alunos fazem fila para correção da atividade descrita no episódio anterior. A aluna AL. Aproxima-se, mostra sua atividade e a profª percebe algumas correções a serem feitas. Vamos acompanhar a intervenção da profª e a correção das palavras

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A profª olha a atividade da aluna AL. e diz: "Oh! O palhaço faz..." Professora apaga a escrita da aluna e continua: "Não é FAS, é FAZ com Z."		
	Aluna conserta.	
		A profª lê: "O palhaço faz palhaçada."
A profª continua: "O joelho é Fe-i-o, feio."		
	Aluna corrige.	
A profª questiona: "O joelho é feio! E o TEM, como é que vai ficar TEM?"		
	Aluna diz: "TEM... TEM...!" E escreve a palavra.	
A profª corrige: "Não tem esse I, é TEM com M no final."		
	A aluna escreve.	
A profª lê e corrige a escrita da aluna: "COISA, COISA, tá COSA. E para ficar COISA?"		
	A aluna olha para a profª com um olhar pensativo, mas não responde.	
A profª diz: "Faltou o I, não é? E aqui é com S e não com Z"		
	Aluna apaga e corrige.	
		A profª lê: DENTRO."
A profª continua: "Aqui tá escrito DETRO, e para ficar DENTRO? DENTRO."		
	A aluna diz: "N."	
		A profª exclama: "Isso!"
A profª continua: "Agora BENGALA, você escreveu BIGALA, e para ficar BENGALA?"		
	A aluna responde: "O E."	
		A profª diz: "Isso! Para ficar BE."
	A aluna escreve a palavra com N.	
A profª diz: "BEN! BEM."		
	A aluna corrige.	
		A profª exclama: Isso! Pode pintar."

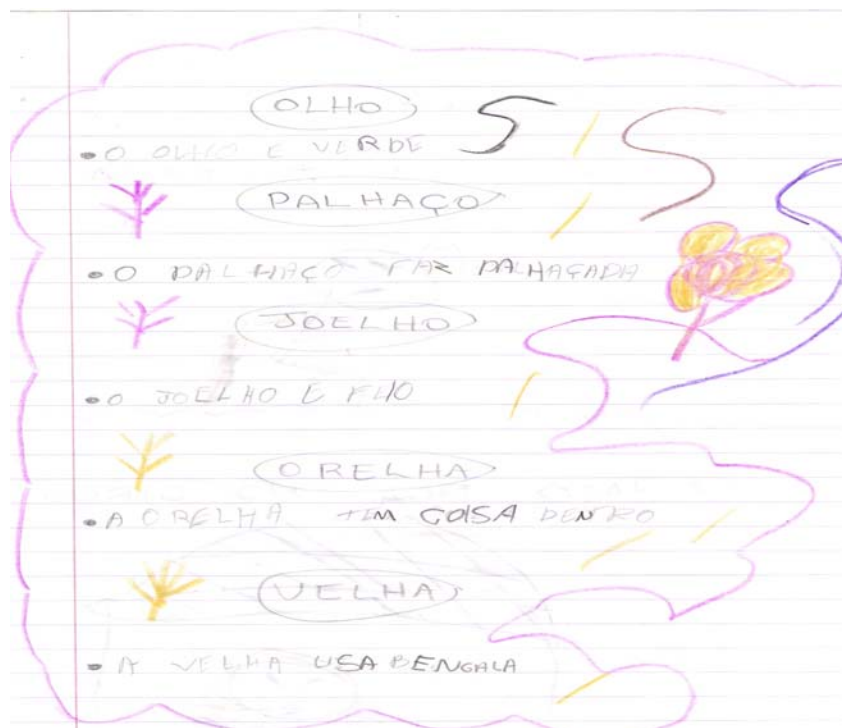
Pesquisadora.

Evento antecedente	Aluna AL.	Evento conseqüente
A pesq. chama a aluna AL. E começa questioná-la: "O que você escreveu aqui? Palhaço?"		
	Aluna afirma com cabeça .	
Pesq. continua: "O que é que estava faltando?"		
	Aluna não responde.	
Pesq. "Faz palhaçada. E aqui o que é que estava faltando?"		
	A aluna responde: "O I."	
		Pesq. "O I!"
Pesq. continua: "E agora, com é que ficou?"		
	Aluna responde de acordo com sua escrita: "FEIO."	
		Pesq. exclama: "Muito bem!"
Pesq. continua: "E o tem?"		
	Aluna responde: "O M."	
Pesq. diz: "O M e você colocou?"		
	Aluna afirma com a cabeça.	
Pesq diz: "E agora ficou...TEM."		
	Aluna afirma com a cabeça.	
Pesq. continua: "E COISA você tinha escrito certo?"		

	A aluna responde: "Não."	
Pesq. diz: "COISA você tinha escrito com Z e é com S."		
	Aluna afirma com a cabeça.	
Pesq. continua: "E DENTRO?"		
	Aluna responde: "O N."	
		Pesq. diz: "O N."
Pesq. continua: "E agora como é que ficou?"		
	Aluna responde: "DENTRO."	
		Pesq. diz: "DENTRO, muito bem!"
Pesq. diz apontando para o caderno da aluna: "E aqui?"		
	Aluna não responde.	
Pesq. continua: "USA, você tinha colocado com Z é com....?"		
	Aluna não responde.	
Pesq. então diz: "S, e aqui "BENGALA."		
	Aluna fala algo que não foi compreendido pela gravação.	
Pesq. diz: "O N, para depois o GA, e aí ficou? BEN-GA-LA."		
	AL. balançou a cabeça afirmativamente.	
Pesq. questiona: "Teve mais alguma ajuda?"		
	AL. Diz: "Não."	
		Pesq. agradece: "Obrigada!"

Comentário:

Percebemos que a aluna compreendeu a intervenção, mas quando solicitada pela pesquisadora demonstrou um comportamento tímido, principalmente pela vídeo-gravação, mas respondeu do seu jeito e como havia compreendido. A pesquisadora demonstrou uma ansiedade, pois respondia as próprias questões, deixando para a aluna apenas a confirmação.



EPISÓDIOS SEM SUCESSO

Episódio 01 - Data 17/03/04

A profª explica para toda a classe sobre os números pares, vai completando as atividades do livro juntamente com os alunos. O aluno M. presta atenção, mexe na cadeira, olha para a profª, mexe no estojo, distraído-se, mas logo volta o olhar para a profª.

A profª solicita que escrevam no livro coisa que usamos aos pares e o aluno M. pede ajuda para escrever a palavra TÊNIS.

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A profª aproxima-se da mesa do aluno M.		
	M. pergunta: "Como escreve TÊNIS?"	
A profª questiona: "T como faz T, vamos começar, T."		
	M. olha para a profª, pensa e escreve a letra T.	
		A profª olha a escrita e diz: "E aí, só o T, não faz TE."
A profª questiona: "Precisamos de outra letrinhas para fazer o TE?"		
	M. responde: "O E."	
		A profª olha para o aluno e balança a cabeça afirmativamente.
	M. escreve.	
A profª questiona: "Agora M. NIS, NIS."		
Um outro aluno da mesa diz: "É o N e o S."		
A profª pede para o aluno: "Deixa ele pensar, faz o seu."		
	M. escreve a indicação do colega e com a ajuda da profª.	
		A profª auxilia: "Então faz, o N e o I."
A profª diz: "Falta uma letrinha para fazer TÊNIS, aí está TÊNI e para ficar TÊNIS?"		
	M. olha para a profª e diz: "O S."	
		A profª balança a cabeça confirmando.
A profª observa a escrita e diz: "E TÊNIS precisa de um acento circunflexo em cima do E."		
	M. coloca o acento.	
		A profª vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno M. no momento da explicação coletiva mostrou-se desatento, mas quando a profª aproximou-se e iniciou a questioná-lo, ele mostrou-se intimidado, respondendo após as indicações do colega de mesa. Mas a profª insistiu e questionou, fazendo-o pensar e escrever a palavra corretamente.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A pesq. pergunta para o aluno M: "O que a profª te ajudou?"		
	M. olha para a pesq. E não diz nada.	
A pesq. Insiste: "M. a profª não te ajudou a escrever nada?"		
	M. balança a cabeça afirmativamente.	
A pesq. pergunta: "Então, o que foi que ela te ajudou?"		
	M. olha para o livro e aponta a palavra TÊNIS, mas não fala nada.	
A pesq. diz: "Ah! Foi essa palavra aqui, então me diz, o que foi que ela ajudou?"		
	M. resolve falar: "Aqui no T e no S."	
		Pesq.: "Aqui no TÊNIS!"
	M. olha e balança a cabeça afirmativamente.	
Pesq.: "O que mais a prô te disse?"		
	M. não responde.	
		A pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno M. não sentiu-se à vontade para falar, demonstrando dificuldade para recordar da situação e descrever o que tinha ocorrido. No entanto, mostrou-se atento a todas as questões da pesq, mas não quis responder por não lembrar.

3. Escreva outros objetos que você conhece que formam pares.

TÊNIS-SAPATO

MEIA-BOTA-BUTINA

CHIELO-TAMAN

Episódio 02 - Data 17/03/04

Este episódio é continuação da aula de matemática sobre o número 2 e a introdução dos números pares. A profª senta em uma das mesas e conversa com os alunos sobre as atividades dos pares. Explica um novo exercício para duas alunas, uma da mesa e outra que vem mostrar sua atividade. Vamos acompanhar a atividade da aluna L. que pergunta para a profª sobre o que fazer.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A profª sentada diz para aluna L.: “O que você vai quer escrever?”		
	L. diz: “BRINCO.”	
		A profª balança a cabeça confirmando que a palavra pode ser escrita.
A profª diz: “BRI como você faz BRI.”		
	L. diz: “B e o I.”	
		Profª balança a cabeça confirmando.
Profª diz: “B com I faz BI e para ficar BRI?”		
	L. pensa, pensa e responde: “R.”	
		Profª balança a cabeça confirmando.
Profª diz: “B – R – I.”		
	L. para o olhar, pensando como escreve a sílaba BRI.	
Profª observa a aluna escrever e diz: “L. o B é esse aqui.” (escreve no livro para a aluna ver.)		
	L. escreve a sílaba solicitada.	
Profª continua: “L. agora vamos ver, BRIN – CO, como fica BRIN?”		
	L. pensa, olha para a profª e não consegue responder.	
Um aluno da mesa diz: “O N.”		
Profª balança a cabeça confirmando e diz: “Isso mesmo, o N L. coloca aí.”		
	L. olha para o colega e escreve a letra N.	
Profª continua: “E agora L. o que falta para ficar BRINCO, CO?”		
	L. diz: “O CO, C e o O.”	
		Profª: “Isso mesmo L!”

Comentário:

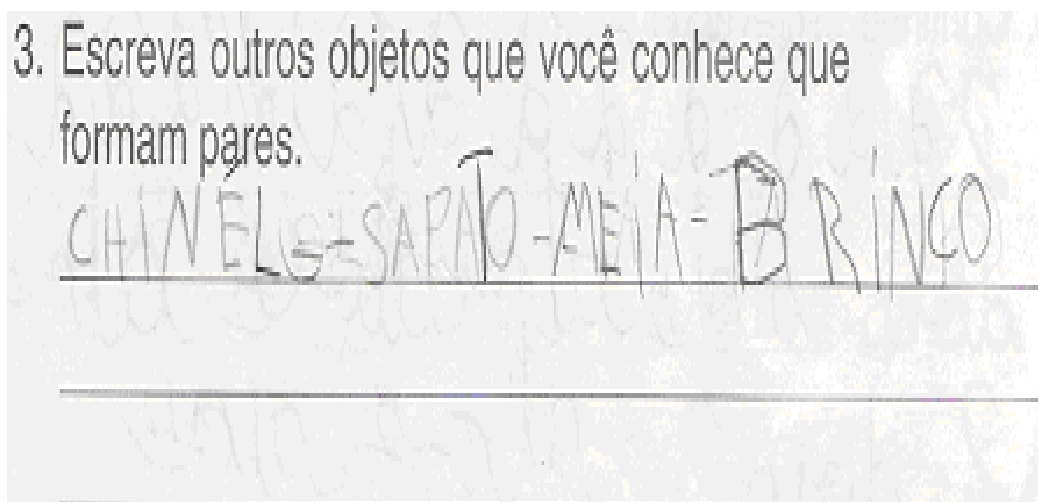
A aluna L. teve dificuldade em escrever a palavra BRINCO, a profª instigou, mas a aluna olhava, olhava para a profª e não conseguia responder, principalmente, para colocar o N no BRIN e um colega de mesa foi quem falou.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna A.	Evento conseqüente
Pesq senta na mesa da aluna L. e pergunta: “O que a profª te ajudou a escrever no livro L.?”		
	L. olhou para a pesq. e fez um movimento com os ombros de não saber.	
Pesq: “Você não lembra L.?”		
	L. não responde.	
Pesq: “L, a prô estava sentada aqui, viu sua atividade e você perguntou como escrevia uma palavra, qual foi?”		
	L. olha para atividade e diz apontando para a palavra: “Foi essa aqui.”	
Pesq: “E o que está escrito?”		
	L. faz o movimento com os ombros indicando não saber.	
Pesq. olha para atividade e diz: “Foi essa aqui, não foi?”		
	L. balança a cabeça confirmando.	
Pesq. diz: “Aqui está escrito BRINCO.”		
	L. balança a cabeça confirmando.	
		Pesq. diz: “Obrigada, L.!”

Comentário:

A aluna L. não conseguiu falar a palavra que havia escrito com a profª, fez-se de desentendida e não quis conversar; por um momento chegou a virar sua cadeira para outro lado, mas a pesquisadora insistiu e ela pouco falou.



Episódio 03 - DATA 23/03/2004

A professora entrega o livro de Língua Portuguesa e solicita às crianças para completarem as atividades sobre “A casa”.

Nesta atividade os alunos completam o livro, a profª circula pela sala observando o trabalho de todos e corrigindo os que terminam.

O presente episódio mostra a intervenção da profª com a aluna L. na atividade de completar as rimas. A profª chama atenção da aluna L. para sua escrita.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A profª para em uma das mesas e questiona uma aluna: “L. olha, essa aqui é a colméia, quem mora nela é a...”		
	L. responde: “Abelha.”	
		A profª aponta a palavra escrita no quadro e diz: “A-BE-LHA”
A profª continua: “Abelha, começa com que letra?”		
	L. olha para o quadro e responde: “A.”	
		A profª continua: “Então olha lá no quadro. Começa com A e depois vem o B com o E e o LHA.” A profª apaga a escrita da aluna e observa a reescrita.
	L. aponta o dedo para a palavra escrita e reescreve-a copiando do quadro de giz.	
Profª lê a próxima frase: “Esta casa é de lata, quem mora nela é a ...”		
	L. acompanha a leitura da profª e responde: “Barata.”	
		A profª diz: “Então olha lá! BA-RA-TA .”
Profª continua: “BARATA começa com que letra? Vou apaga aqui.”		
	L. “Começa com BA.”	
		A profª responde: “Isso!”
Profª: “E depois para fazer “ra”, BA-RA , “ra”. É com o “r”e com o “a”. BA-RA-TA.”		
	L. escreve a palavra copiando do quadro.	
A profª lê a próxima frase: “Essa casa é elegante, quem mora nela é o ...”		
	L. diz: “Elefante.”	
		A profª confirma: “E – le – fan - te!”
A profª questiona: “Então procura onde está escrito?” (apontando para o quadro de giz.)		
	L. olha para o quadro, aponta com o dedo a palavra e escreve no seu livro.	
		A profª corrige e diz: “Certinho L.”
A profª continua: “A não, ainda tem aqui (aponta outra frase que a aluna não tinha feito). Essa casa é do lado, quem mora nela é o ...”		
	L. responde: “Macaco.”	
		A profª diz: “Macaco!”
Profª: “Escreve aí.”		
	L. apaga o que havia escrito e escreve a palavra MACACO copiando do quadro.	
		A profª acompanha a escrita.
Profª lê outra frase: “Essa casa é bonita, quem mora nela é a ...”		
	L. responde: “CABRITA.”	
Profª diz: “Agora procura CA-BRI-TA.”		
	L. olha para o quadro, aponta com o dedo e diz: “É o que tem C A B R I?”	
		A profª balança a cabeça, confirmando.
	A aluna escreve no livro corretamente.	
		A profª diz: “Certinho agora, L.” Vai para outra mesa.

Comentário:

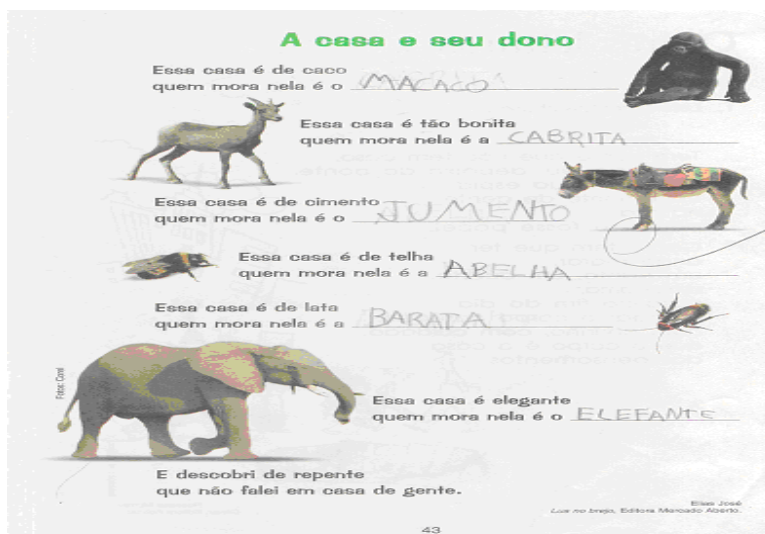
A profª faz a intervenção com a aluna L. questionando, auxilia mostrando as palavras no quadro de giz, mas não dá a resposta e sim instiga a aluna a pensar e procurar. A aluna L. tem dificuldade para escrever as palavras e copia todas do quadro de giz, fazendo a atividade com a presença da profª.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se da aluna L. e pergunta: "L. o que a profª te ajudou a escrever?"		
	L. olha para a pesquisadora, pensa, olha para o livro, mostra a frase da CABRITA e diz: "Aqui."	
A pesquisadora diz: "E o que você tinha escrito?"		
	L. não responde.	
A pesquisadora insiste: "O que está escrito aqui?"		
	L. olha e lê soltando com dificuldade: "CA – BRI – TA."	
		Pesquisadora: "CABRITA!"
Pesq: "Você não tinha escrito CABRITA?"		
	L. balança a cabeça negando.	
A pesquisadora diz: "E o que você fez?"		
	L. diz: "Eu olhei no quadro e escrevi."	
Pesquisadora: "E o que mais a profª te ajudou?"		
	L. aponta ABELHA.	
		Pesquisadora: "ABELHA."
Pesq: "Como você escreveu?"		
	L. diz: "A BE LHA, o L H A."	
Pesq: "A profª te ajudou em mais alguma palavra?"		
	L. diz: "Aqui no ELEFANTE e no MACACO."	
Pesquisadora: "O que a profª te ajudou?"		
	L. faz um movimento com os ombros de que não sabe.	
Pesq: "Você não lembra?"		
	L. não responde.	
Pesq: "Teve mais coisa?"		
	L. balança a cabeça com movimento negativo.	
		A pesquisadora vai para o outra mesa.

Comentário:

A aluna L. demonstrou insegurança para responder as questões da pesq. Notou-se que a mesma não falou por falta de conhecimento, sua escrita caracterizou-se pela cópia das palavras escritas no quadro de giz. A dificuldade na escrita fica clara no momento que L. não consegue expressar suas lembranças, o que sugere que ela ainda apresenta dúvidas na escrita das palavras.



Episódio 04 - DATA 23/03/2004

A profª entrega o livro de matemática, pede que os alunos abram na página 33 (trinta e três) e inicia a introdução do número 4 (quatro):

- *Vocês viram que hoje é o número...*

Os alunos completam:

- *Quatro!*

Professora:

- *Número quatro.*

A profª de pé em uma das mesas, lê no livro de uma aluno e explica a primeira atividade Os alunos completam o livro de Matemática e a profª continua explicando as atividades.

Uma das atividades é para recortar palavras de revistas ou jornais que tivessem quatro letras. A profª para em uma das mesas observa a atividade do aluno M. o auxilia. Vamos descrever a intervenção da profª com o aluno M. na atividade de recorte e colagem de palavras que tivessem quatro letras.

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
Profª aproxima-se da mesa do aluno M. observa sua atividade e diz: “ Olha o que você fez, ANTONELA é uma palavra só, se ela ficar assim ANTO, o que é ANTO não existe ANTO, não é verdade? Não pode cortar a palavra ao meio e colar, tem que procurar. Olhe só aqui: VI-VA (a profª começa olhar a revista e mostrar para M. palavras com quatro palavras) não tem separação.”		
	O aluno presta atenção na fala da profª e pergunta: “Pode pegar essa?”	
		A profª responde: “Pode!”
A profª continua: “Olhe só, são quatro letrinhas, olha só, não pode picotar, não pode separar a palavra.”		
	M. olha para a profª, olha para o livro, pega a tesoura e começa a recortar a revista.	
A profª continua: “A palavra tem que ter quatro letras, e essa aqui (profª pega um recorte) não precisa de tanta cola assim M. se você colocar pouca cola vai colar do mesmo jeito, M.”		
	M. olha para a profª e continua a recortar.	

Comentário:

A profª auxilia o aluno M. destacando a quantidade de palavras – quatro – e explicando que deveria ser uma palavra inteira e, não quatro letras soltas sem nenhum significado. O aluno M. presta atenção na explicação da profª e continua sua atividade.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se do aluno e pergunta: “M. o que a profª falou com você?”		
	M. olha para outro lado, pensa, volta seu olhar para o livro e responde: “Eu tinha colado outra palavra.”	
A pesquisadora questiona: “Qual?” E com quantas letras era que colar?”		
	M. faz um movimento com os ombros de não saber.	
Pesq: “O que era para colar”		
	M. não responde.	
Pesq. insiste: “O que era para recortar e colar no livro, M?”		
	M. mostra o livro.	
Pesq: “Era para recortar e colar palavras com quantas letras?”		
	M. pensa, olha no livro e responde: “Com quatro.”	

A pesquisadora diz: "Você colou porque não tinha achado?"		
	M. não responde.	
A pesquisadora continua: "E depois, você achou palavras com quatro letras?"		
	M. olha para seu livro, para a revista e responde: "A profª mostrou essa aqui."	
		A pesquisadora diz: "Essa aqui!" (mostra a palavra).
Pesq: "A profª te ajudou em mais alguma coisa?"		
	M. balança a cabeça com movimento negativo.	
		A pesquisadora agradece: "Está bem, obrigada."

Comentário:

O aluno M. responde as questões da pesq, após pensar um pouco e em alguns momentos não responde, apenas se cala, não querendo conversar. Seu comportamento ao ser entrevistado é de rejeição às questões e à pesq. Em nenhum momento olhou para pesq. ou teve uma atitude de disponibilidade.

4. Recorte de revistas e jornais palavras formadas por 4 letras e cole-as abaixo.



Episódio 05 - Data: 25/03/04

A profª inicia a aula recordando o que fizeram no dia anterior com os números pares, entrega o caderno de matemática e continua as atividades. A profª acompanha a realização das atividades fazendo as intervenções no coletivo. Para em uma das mesas, lê a atividade da aluna L. e começa a questioná-la. Vamos acompanhar a intervenção da profª com a aluna L. na realização da atividade sobre pares.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
Profª aproxima-se da aluna e pergunta: "Quantos pares L? Quantos pares você formou?"		
	Aluna olha para o caderno pensativa e não diz nada.	
A profª diz: "Então marca L!"		
A profª continua: "Todo mundo marcou porque você não marcou?"		
	L. escreve	
A profª pergunta para L.: "Sobrou alguém sozinho?"		
	L. responde: "Não."	
		A profª diz: "Então escreve L, não."
A profª faz uma intervenção coletiva, conversa com outros alunos e logo volta novamente para aluna: "L, sobrou alguém?"		
	Aluna balança a cabeça negando.	
A profª pergunta: "Qual é o número que representa quando não tem nada?"		
	L. responde: "Zero!"	
		A profª diz: "Então coloca aí!"
A profª continua: "Se não sobrou L é porque é par ou é ímpar?"		
	L responde: "Par."	
		A profª diz: "Então escreve par aqui."
	L. escreve.	
		A profª enfatiza: "Isso!" A profª deixa a mesa da aluna.

Comentário:

Nas intervenções da profª com a aluna L. há uma característica: a aluna sempre tem um comportamento tímido, responde o que a profª pergunta e em alguns momentos fica olhando para a atividade e não responde. Nesta intervenção não foi diferente: a aluna não levantou o olhar para a profª, fez o que foi solicitado e respondeu aquilo que realmente sabia; quando tinha dúvidas não respondeu, esperou a ajuda da profª.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A pesquisadora aproxima-se da aluna L. e pergunta: "O que a profª te ajudou?"		
	L. olha para pesquisadora, pensa e depois de algum tempo responde: "Ela pediu para marcar aqui."	
Pesquisadora: "Marcar o que L.?"		
	L. olha para o caderno e aponta a parte que a profª ajudou e não fala mais nada.	
A pesquisadora insiste: "L. o que foi que a profª te ajudou?"		
	L. diz: "Ela pediu para colocar o zero aqui (mostra no caderno)."	
Pesquisadora: "E você colocou?"		
	L. responde: "Coloquei, olha aqui."	
Pesquisadora: "Teve mais alguma coisa L. que a profª te ajudou?"		
	L.. balança a cabeça negando.	

Comentário:

A aluna L. quando questionada pela pesquisadora, respondeu apenas aquilo que ficou mais claro para ela; o número zero, as outras intervenções da profª ela não falou. No momento que a pesq. chegou perto da sua mesa e iniciou as questões, ela pouco falou e não olhou em nenhum momento para a pesq. que chegou a agachar ao seu lado, mas a aluna não respondeu.

Forme pares.



Quantos pares?

4

Sobrou?

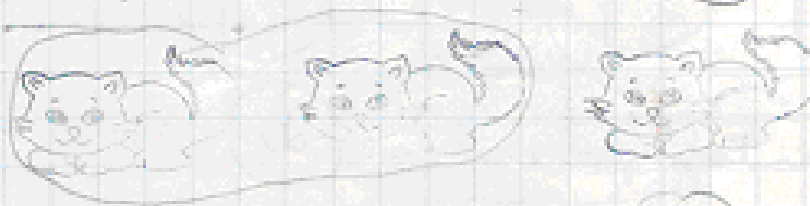
NÃO

Quantos?

0

É par ou ímpar?

PAR



Quantos pares?

1

Sobrou?

S/M

Quantos?

1

É par ou ímpar?

ÍMPAR

Episódio 06 - Data: 25/03/04

A profª explica coletivamente uma outra atividade:

-Na outra folha, lá em cima está escrito assim: a prô foi às compras. Olhe o que eu comprei: sapato, comprei luvas e comprei patins. Eu quero que vocês façam assim (pega o caderno de uma aluna): vocês formem pares com os sapatos e vejam quantos pares que eu comprei, e aí você vai marcar a quantidade que eu comprei. Forme pares com as luvas e veja quanto pares eu comprei e marca na nuvenzinha. Forme pares com os patins e marque quantos eu comprei, está bom!

A profª caminha pela sala observando os alunos na realização da atividade, para em uma das mesas e auxilia a aluna L. na atividade de formar pares e marcar (laçar) quantos pares formou.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A profª diz: "E esse daqui, laça aqui ó (mostrando o par)"		
	L. laça os pares.	
		Colega tenta mostrar outro par para L, profª diz: "Deixa ela fazer!"
A profª questiona: "L quantos pares você formou?"		
	Aluna não conta o número de pares e sim de figuras.	
		A profª adverte: "Não! Você não formou assim ó?"
A profª continua: "Você não laçou? Na hora que você laçou você não deixou os dois juntos?"		
	Aluna afirma com a cabeça	
A profª continua: "Os dois juntos formam um par! Então aqui tem um par, e aqui mais um par, então quantos pares você tem?"		
	L responde: "Três."	
A profª solicita: "Conta."		
	Aluna conta corretamente e diz: "Três!"	
A profª continua: "Então marca aí!"		Profª: "Isso!"
	Aluna marca.	
Profª: "Vai contando o número de pares que você formou aqui."		
	Aluna forma e conta os pares corretamente.	
		Profª diz: "Isso!"
Profª continua: "Agora os patins."		
	L. conta os patins e escreve corretamente.	
		Profª corrige a atividade e diz: "Isso! Certo!"

Comentário:

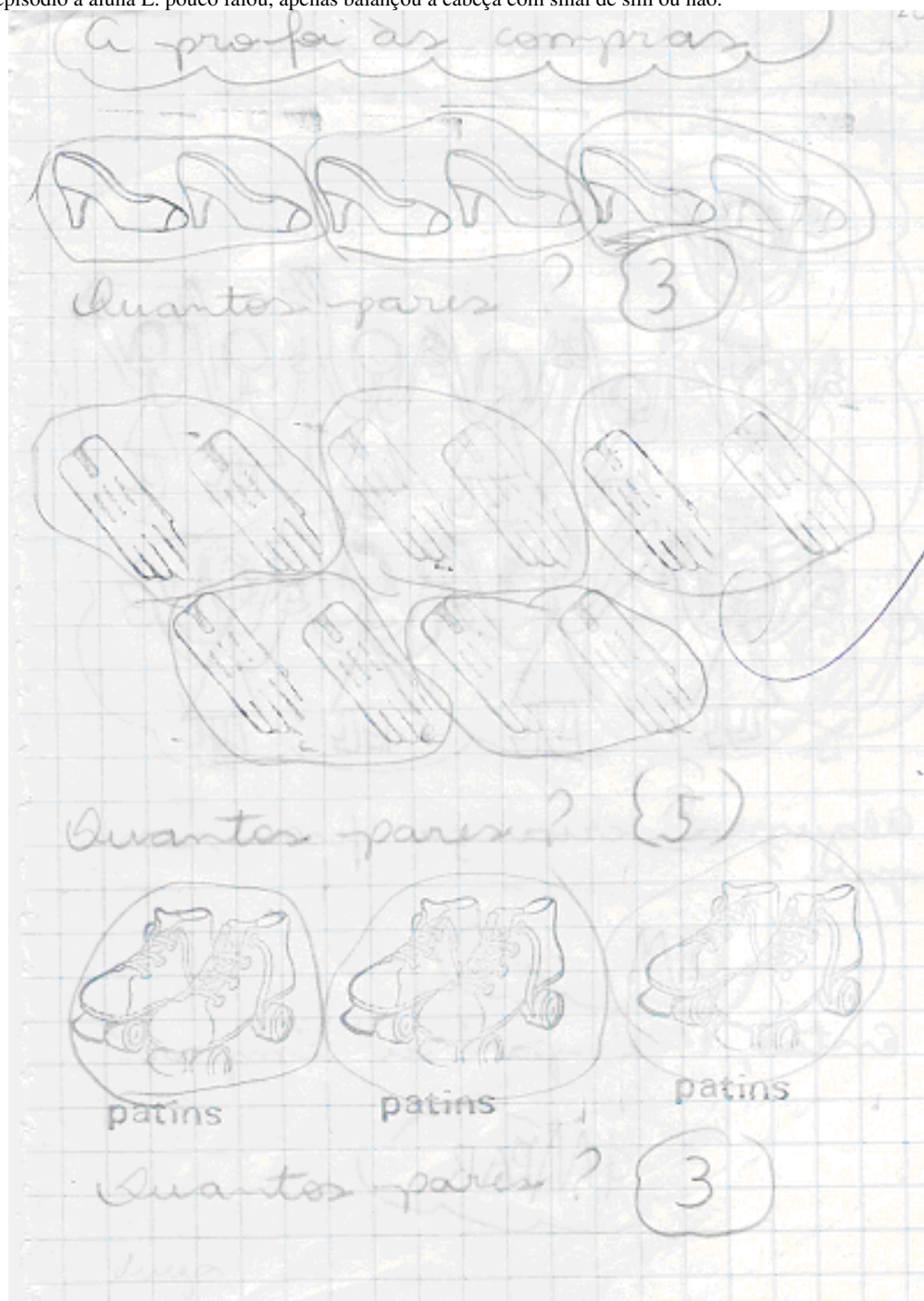
A aluna L. no primeiro momento não havia entendido a explicação coletiva. A profª, percebendo a sua dúvida, parou ao seu lado, leu a atividade e explicou individualmente, mostrando com seu corpo (no concreto). L. olhou, prestou atenção e resolveu a atividade, mas com a profª ao seu lado.

Pesquisadora

Evento Antecedente	AlunO J.	Evento conseqüente
A pesquisadora diz: "Olá L.! Olha eu aqui novamente. Você pode me dizer o que a prô te ajudou nesta atividade?"		
	L. olha para pesquisadora, pensa e diz: "Ela viu aqui, precisava laçar os patins."	
Pesq: "E você laçou?"		
	L. balança a cabeça afirmativamente.	
Pesquisadora: "E depois, o que ela ajudou?"		
	L. respondeu: "Ela disse para marcar aqui o número." (apontou no caderno)	
Pesquisadora: "E você marcou?"		
	L. balança a cabeça afirmativamente e não diz nada.	
Pesquisadora: "Teve mais alguma coisa?"		
	L. balança a cabeça negativamente.	
		Pesquisadora: "Ótimo L. Obrigada."

Comentário:

Neste episódio a aluna L. pouco falou, apenas balançou a cabeça com sinal de sim ou não.



Episódio 07 - Data: 25/03/04

A profª circula nas mesas corrigindo a atividade no caderno de matemática sobre “números pares”, senta em uma das mesas, olha o caderno do aluno MT. e começa uma conversa com o mesmo sobre sua atividade. O aluno MT. tem dificuldade em resolver as atividades, por ter morado um período na Argentina, ter voltado para o Brasil e entrado quase dois meses depois das aulas terem iniciado, mas tem uma boa compreensão quando a profª explica, individualmente. Vamos acompanhar a intervenção da profª com o aluno MT¹.

Evento Antecedente	Aluno MT.	Evento conseqüente
A profª pergunta: “Quantos pares você formou?”		
	MT responde: “Dois.”	
A profª explica: “Olha só aqui, não tem dois e aqui também não tem dois?” Mostra os pés dele e diz: “Você tem que calçar quantos sapatos para ter um par?”		
	MT. olha para a profª e mostra com a mão dois dedos.	
		A profª diz: “Dois.”
A profª explica: “Aqui tem um par, aqui já é outro par, aqui é outro par e aqui é outro par, então apaga e conserta.” A profª entrega uma borracha para o aluno apagar o que tinha feito.		
	MT. pega a borracha e apaga os círculos que havia feito nos dois pares de patins.	
A profª diz: “Lança só um parzinho, só.”		
	MT. faz o que a profª diz.	
A profª questiona: “Sobrou algum patins sem lançar?”		
	MT. balança a cabeça negativamente.	
Profª completa: “Então, é par ou ímpar?”		
	MT. não responde nada, fica apenas olhando para seu caderno.	
Profª: “Quando você lança todos e não sobra nenhum fora dos grupinhos é par, então escreve aí, PAR, P A R.”		
	MT. olha para profª sem saber o que faz.	
Profª escreve as letras na parte superior do caderno do aluno para que ele copie e vai repetindo: “Vamos, o P faz a barriguinha, agora o A e o R.”		
	MT. copia.	
A profª questiona o outro exercício que tem três gatos carimbados: “Quantos parzinhos você tem aqui, MT?”		
	MT. faz o movimento no ar com o lápis circulando cada gato carimbado e olha para a profª.	
		Profª exclama: “Não!”
Profª questiona: “Para fazer um par você precisa de quantos?”		
	MT. faz o movimento no ar mostrando os dois gatos.	
		A profª diz: “Isso!”
Profª: “Então circula junto o par.”		
	MT. circula os dois gatos.	
		Profª: “Aí”
Profª questiona: “Quantos pares você formou, MT?”		
	MT. responde: “Dois.”	
		Profª: “Não.”
Profª: “Presta atenção!”		
	MT. observa sua atividade e diz: “Dois.”	
Profª explica: “Parzinho é junto.” Aponta com o lápis os dois gatos que estão circulados e diz: “Marca aqui o número		

¹ No início da conversa não foi possível entender o que a profª diz, mas a intervenção foi transcrita.

um.”		
	MT. escreve o número um.	
Profª questiona: “Sobrou alguém sem par?”		
	MT. balança a cabeça afirmativamente.	
A profª questiona: “Quantos sobraram?”		
	MT responde: “Um.”	
		A profª continua: “Então marca aqui.”
	MT. vai marcar.	
		A profª o interrompe e diz: “Não, aqui é sim.” Apaga a escrita do aluno.
A profª diz: “Marca aqui, um.”		
	MT. escreve.	
A profª continua: “Sobrou? Sim, vamos escrever, S, igual você fez lá trás.”		
	MT. olha para o caderno e não lembra.	
		A profª escreve na parte superior do caderno do aluno a letra S.
	MT. copia o S.	
A profª continua: “Isso, agora o I.”		
	Aluno não consegue escrever a letra solicitada.	
		A profª escreve novamente no caderno do aluno a letra I e diz: “O I, assim.”
	MT. copia a letra I.	
Profª continua: “Agora o M de MT.” (nome do aluno).		
	MT. escreve.	
A profª questiona: “E agora é par ou ímpar MT?”		
	MT responde: “Ímpar.”	
		Profª diz: “Isso é um ímpar porque sobrou, né?”
Profª: “Escreve aí o I, o M de MT.(nome do aluno), o P.”		
	Aluno não escreve.	
Profª mostra um exemplo e diz: “O P é este ó! O A e o R (mostrando um exemplo no caderno do aluno).		
	Aluno escreve.	
		A profª corrige e diz: “Isso!” Vai para outra mesa.

Comentário:

O aluno MT. teve dificuldade em realizar a atividade proposta, pouco falou, prestou atenção em toda a explicação da profª e respondeu o que ela solicitava. No momento que tinha que escrever, percebemos que sua dificuldade aumentava, pois ainda não conseguia escrever, olhava para o caderno, depois para profª e esperava seu auxílio. A profª teve, em alguns momentos, de escrever as letras na parte superior do seu caderno para que o mesmo copiasse.

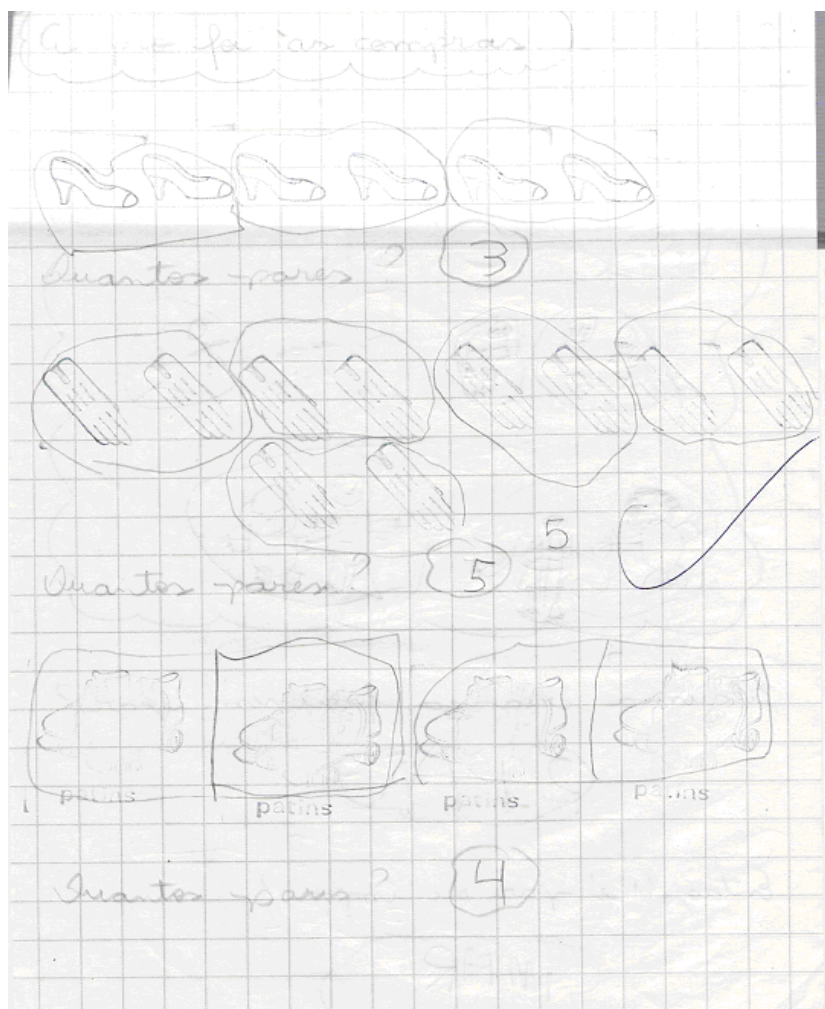
Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno MT.	Evento conseqüente
Pesquisadora aproxima-se do aluno MT. e pergunta: “O que a prô te ajudou a fazer na sua atividade MT?”		
	MT. olha para a pesquisadora, volta o olhar para seu colega de mesa e não diz nada.	
A pesquisadora insiste: “Você pode me mostrar no seu caderno?”		
	MT. não olha para pesquisadora.	
Novamente a pesq. pergunta: “MT. fala para R. o que foi que a prô te ajudou?”		
	MT. então mostra com o dedo na atividade de circular os pares.	
Pesq. questiona: “O que foi que ela te disse?”		
	MT. fala bem baixinho: “Tinha que colocar o SIM.”	
Pesq. continua: “E você escreveu a palavra		

SIM certinho?"		
	MT. balança a cabeça negando.	
		Pesq: "Não!"
Pesq. continua: "E o que você não conseguiu?"		
	MT. diz: "A prô escreveu aqui." (aponta no seu caderno a escrita da prof.)	
Pesq: "E você copiou?"		
	MT. balança a cabeça dizendo que sim.	
Pesq. questiona: "Teve mais alguma ajuda da prô?"		
	MT. não responde mais nada.	
		Pesq. sai da mesa e não questiona mais nada.

Comentário:

O aluno pouco falou com a pesquisadora, apenas apontou no caderno a escrita da profª e balançou a cabeça em um dos questionamentos. Durante o tempo todo da presença da pesquisadora, o aluno MT. olhava para o lado, para seu colega de mesa e não levantou o olhar para pesquisadora, como se não tivesse ninguém ali.



Episódio 08 - Data: 25/03/04

A profª continua corrigindo a atividade de matemática, circula pela sala, observa os cadernos dos alunos, para em uma das mesas, senta e começa a auxiliar os alunos da referida mesa. Vamos acompanhar a intervenção da aluna L. na atividade de formar pares.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
Profª olha a atividade da aluna e pergunta: "Quantos pares você formou? Conta para mim! Quantos pares?"		
	Aluna conta o número de desenhos e não dos pares.	
		Profª diz: "Pares L., pares."
Profª diz: "Pares L., pares."		
	Aluna não conta.	
Profª explica: "Você laçou isso e isso aqui, não é um par?"		
	Aluna aponta para os desenhos das crianças no caderno.	
A profª questiona sobre um desenho que estava sozinho: "Ué, e essa criança aqui ?"		
	Aluna aponta para mais dois desenhos no caderno.	
Profª explica: "Não está laçado aqui? Olha aqui o laçado onde está! Olha aqui o laçado, essa tá sozinha não formou par com ninguém. Se ela não tem par não é para você contar? O que você vai fazer?"		
	Aluna pensa e apaga	
Profª continua: "Quantos pares você tem?"		
	Aluna conta e fala: "Cinco."	
		Profª afirma com a cabeça e diz: "Cinco pares."
Profª questiona: "Alguma criança ficou sem par?"		
	L afirma que sim com a cabeça.	
		Profª diz: "Sim, então escreve SIM aqui."
	L escreve SIN.	
		Profª adverte: "SIM é com M."
	L apaga e escreve com N de novo.	
		Profª diz: "É com M no final."
	L pega a borracha para apagar.	
Profª: "Puxa uma perna só L!"		
	L. completa o M puxando uma perninha, como diz a professora.	
		Profª: "Isso!"
Profª chama atenção da aluna, faz um movimento com a mão ao redor do desenho das crianças e diz: "L! Agora esse número todo aqui é par ou ímpar?"		
	L com a mão segurando a cabeça, olha para a profª e diz: "Ímpar."	
Profª questiona: "Porque ímpar?"		
	L responde: "Porque sobrou um."	
		Profª balança a cabeça afirmativamente e diz: "Ímpar."
	L. com a mão segurando a cabeça, começa a escrever mas não consegue escrever a palavra certa.	
Profª adverte: "É IM, IM, IM, não é assim, é IM."		
	L escreve.	
Profª: "L, começou com I L, IM. Com M."		
	L apaga e escreve novamente.	
		A profª apaga e diz: "É o M L aqui."
	L escreve.	
Profª continua: "Agora o PAR, PAR, PAR."		
	L escreve.	
Profª diz: "Puxa o R no final, IM PAR."		
	L escreve.	

Profª explica a outra atividade: “Seis crianças, quantos pares você consegue formar?”		Profª: “Isso!”
	L olha para a profª e pensa.	
Profª diz: “Desenhe seis crianças e forme pares.”		
	L. com uma mão segurando a cabeça, desenha as seis crianças.	
		A profª olha a atividade de outro aluno e vai para outra mesa.

Comentário:

A profª explicou individualmente para a aluna L. a atividade em questão, pois a mesma não havia entendido com a explicação coletiva e tinha circulado todas as crianças que ela desenhava, formando um grupo apenas. A aluna dispersou sua atenção na explicação da profª, que chamou sua atenção e a fez voltar para sua tarefa. L. realizou os comandos e demonstrou entendimento após a saída da profª, pois a outra atividade ele resolveu corretamente.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
Pesq aproxima-se da aluna L e pergunta: “O que a prô te ajudou?”		
	L. responde: “Ela veio ver minha atividade e ajudou aqui.” (mostra o caderno)	
Pesq.: “O que tinha aqui nas crianças?”		
	L. com a mão na cabeça não responde.	
Pesq.: “Você não lembra?”		
	L. balança a cabeça afirmando que não lembrava.	
Pesq tenta relembrar a ajuda da profª e diz: “O que a profª disse aqui (apontando os pares formados)?”		
	L. olha, pensa e depois de algum tempo responde: “Lacei aqui.” (apontando os pares).	
Pesq: “Você formou pares? Quantos?”		
	L contou novamente e respondeu: “Cinco.”	
Pesq: “E o que mais a prô falou prá você?”		
	L. pensou, olhou para pesq, olhou para o caderno e respondeu: “Aqui era para puxar a perninha.”	
Pesq: “Para ficar como?”		
	L. diz: “Assim (mostra o caderno).”	
Pesq: “Você escreveu a palavra IMPAR, por quê?”		
	L. faz um movimento com os ombros como não soubesse.	
Pesq: “Você não lembra?”		
	L. balança a cabeça afirmativamente.	
		Pesq. diz: “Então está bem, obrigada L.” e sai da mesa da aluna.

Comentário:

A aluna L. demorou recordar a ajuda da profª; a pesq. teve que ir relembrando alguns momentos para obter algum tipo de resposta, porque na maioria das vezes a aluna ficava olhando para outro lado, ou para a pesq. e não respondia. A pesq. insistiu, tentou recordar alguns momentos e a aluna, então, respondeu, continuando com a mão segurando a cabeça, quase deitada na mesa.

a 2ª série tem 11 alunos.
Quantos pares consigo
formar?



alguma criança ficou sem
par?

SIM

Então, 11 é par ou ímpar?

ÍMPAR

Episódio 09 - Data: 26/03/04

Este episódio é continuidade do anterior. Vamos descrever a participação do aluno M. na escrita da palavra DOMADOR e a intervenção da profª e dos colegas.

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A profª chama o aluno M: “Venha então M, DOMADOR.”		
	O aluno M. vai ao quadro e diz: “D.” e escreve, mas o giz não aparece no quadro..	
		A profª diz: “DO.” E vai até o aluno, pega o giz, aperta no quadro, escreve e entrega para o aluno.
	M. escreve TOMAO.	
		Profª mostra a palavra e pede para que os alunos leiam : “TOMAO.”
	M. observa sua escrita.	
Profª pede que os colegas ajudem M. escrever a palavra DOMADOR e os alunos vão soletrando.		
	M. escreve a partir da ajuda dos colegas, mas não coloca o R no final da palavra.	
A profª questiona: “Não falta alguma coisa?”		
		Alguns alunos respondem: “O R.”
	M. olha para a profª, mas não escreve nada.	
A profª diz: “M. coloca o R no final.”		
	M. escreve a letra R e volta para seu lugar.	

Comentário:

O aluno M. chegou até o quadro, escreveu a palavra TOMAO com segurança, mas quando a profª leu e disse que não era daquele jeito, ele se retraiu, apagou rapidamente e esperou a ajuda da profª e dos colegas. Corrigiu a palavra mas faltou o R no final. Com a intervenção da profª, o aluno M. terminou a escrita da palavra DOMADOR.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
Pesq. vai até o aluno M. e pergunta: “Qual palavra você escreveu?”		
	M. mostra no seu caderno e responde: “Domador.”	
Pesq: “Você precisou de ajuda?”		
	M. balançou a cabeça afirmativamente.	
Pesq: “O que te ajudaram?”		
	M. não responde.	
Pesq: “Você não lembra?”		
	M. faz um movimento com o ombro de não saber.	
Pesq: “Parece que você escreveu TOMAO e como era para escrever?”		
	M: “A prô disse DOMADOR.”	
Pesq: “E como deve escrever?”		
	M. não fala mais nada.	
A pesq. insiste, mas M. não responde mais nada. A pesq. agradece e vai conversar com outro aluno.		

Comentário:

O aluno M. não conseguiu lembrar da intervenção da profª e de como tinha escrita a primeira palavra, ficou sem falar por algum tempo. Mas quando a pesq. disse a palavra que ele tinha escrito, rapidamente falou a palavra que reescreveu: DOMADOR e não falou mais nada.

PESSOAS QUE TRABALHAM NO CIRCO

1 PALHAÇO

2 DOMADOR

3 MÁGICO

4 BAILARINA

5 TRAPEZISTA

6 ATIRADOR DE FACA

7 ENCOLIDOR DE ESPADA

8 MALABARISTA

9 ENGOLIDOR DE FOGO

10 - EQUÍUB

11 APRESENTADOR



Episódio 10 - Data: 26/03/04

Este episódio é continuidade do anterior. A profª chama o aluno MA. para escrever um outro nome de pessoa que trabalham no circo. Vamos descrever a participação do aluno MA. na escrita da palavra EQUILIBRISTA.

Evento Antecedente	Aluno MA.	Evento conseqüente
Profª chama outro aluno: “Vem agora o Ma.”		
	MA. diz: “Aquele que faz assim...(ergue os dois braços).”	
Profª diz: “Trapezista? Trapezista já tem, olha, tá faltando um que é o equilibrista, vai lá, E...”		
	O aluno MA. não consegue escrever.	
A profª mostra como ele deve escrever perguntando para a classe: “QUI, como é que a gente faz o QUI?”		
		Os alunos falam: “Q – I.”
Profª instiga: “Q...”		
		Os alunos respondem: “I.”
Profª diz: “Q-U-I.”		
	MA. não consegue escrever.	
		A profª escreve para o aluno copiar.
	MA. copia e depois escreve o U de cabeça para baixo.	
A profª faz o movimento com o dedo no quadro a forma da letra U.		
	O aluno escreve separado o EQ U.	
Profª apaga e diz: “Mais pertinho porque senão não vai caber.”		
	Aluno escreve bem pequeno.	
		Profª apaga e diz: “Nem tão pequenininho, faz do mesmo tamanho que os outros.”
	Aluno escreve.	
		Profª diz: “Isso, agora o I.”
	Aluno não escreve.	
Profª escreve no quadro a letra.		
	O aluno copia.	
		Profª diz: “Isso!”
Profª continua: “Agora o LI, agora o L, é esse aqui olha (mostra no quadro). Agora o I de novo i..., agora o B-R-I, como é que a gente faz o BRI?”		
		Alunos: “B – R.”
	MA. escreve o U.	
A profª apaga e mostra o B.		
	A medida que a professora vai mostrando as letras, MA. vai escrevendo: B R I S T A.	
		A profª diz: “Isso!”
	MA. volta para sua mesa.	

Comentário:

A profª auxiliou o aluno MA. na escrita da palavra solicitada, mostrando letras e/ou escrevendo para que ele copiasse. O aluno escreveu a partir das orientações, sua letra destacou no quadro, pois mostrou dificuldade em escrever e na própria coordenação motora. O referido aluno é um caso particular na sala, mas conseguiu escrever com a ajuda da profª.

Pesquisadora

Evento Antecedente	Aluno MA.	Evento conseqüente
Pesq. vai questionar o aluno MA: “Qual palavra você escreveu?”		
	MA. Não fala nada.	
Pesq. insiste: “O que você escreveu no quadro?”		
	MA. olha para seu caderno e aponta a palavra equilibrista.	
Pesq: “O que a prô te ajudou?”		
	MA. Não fala, apenas olha para o quadro.	
Pesq. agradece e vai para outra mesa.		

Comentário:

O aluno MA. não quis conversar com a pesq. apenas mostrou a palavra e participou mais. Notou-se pela sua dificuldade que ele não conseguiu responder, por não saber, pois sua escrita foi acompanhada pela profª.

PESSOAS QUE TRABALHAM.

NO CIRCO

1 PALHAÇO

2 DOMADOR

3 MÁGICO

4 BAILARINA

5 TRAPEZISTA

6 ATIRADOR DE FACA

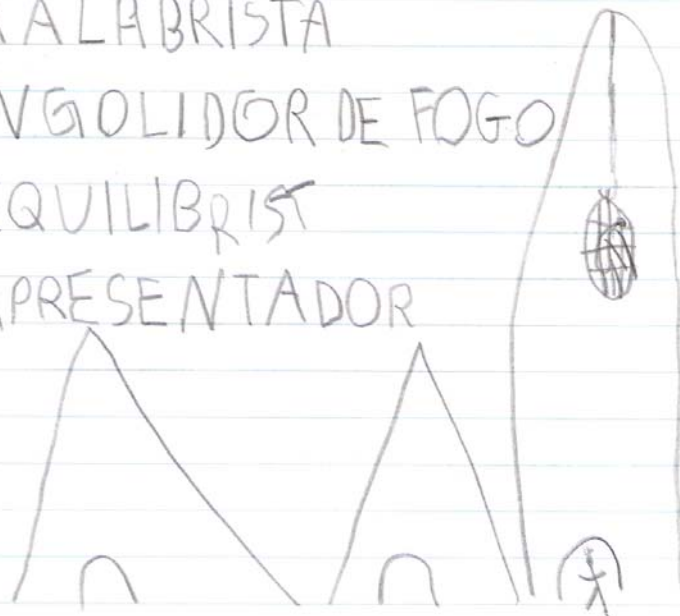
7 ENGOLIDOR DE ESPADA

8 MALABRISTA

9 ENGOLIDOR DE FOGO

10 EQUILIBRISTA

11 APRESENTADOR



Episódio 11 - Data: 01/04/04

A profª inicia a aula com uma conversa informal sobre o assunto que irão estudar: O solo:

- Agora nós vamos falar sobre o solo, falamos sobre a água, o ar e agora sobre o solo. O que será que é solo?

Solo. Um aluno interfere:

- Meu pai já me falou o que é isso. A profª continua:

- Solo é a terra, solo é a mesma coisa que terra.

A profª lê o texto do livro, explica sobre o solo, inicia as atividades no livro e escreve no quadro a palavra PLANTAÇÃO, os alunos copiam. A profª continua escrevendo no quadro as respostas das questões do livro e os alunos copiam.

A profª convida os alunos para irem a um terreno ao lado da escola observarem e coletarem uma quantidade pequena do solo. Todos vão até o terreno, pegam, observam e coletam em um copo de plástico pequeno (café) uma porção do solo para fazerem uma experiência que o livro solicitava.

Voltam para classe, cada um com seu copo, espalham a terra em uma folha sulfite sobre a mesa, a profª pede que observem-a muito bem para iniciarem uma atividade no caderno. A profª passa nas mesas, observa a terra dos alunos, pede que após observarem, retirem a folha com a terra da mesa e iniciam uma nova atividade no caderno.

A profª escreve no quadro a atividade, os alunos copiam e a profª passa observando a escrita dos alunos. Pára em uma das mesas e auxilia a aluna L. Vamos acompanhar a intervenção da profª com a aluna L. na cópia da atividade solicitada.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A profª está sentada em uma mesa auxiliando o aluno G, olha para o caderno da aluna L. e diz: "Muito bem L, muito bem! Agora vamos escrever aqui comigo. Agora vamos escrever semente aqui na frente, coloca um tracinho aqui."		
	L. olha para a profª, não diz nada, pega o lápis e inicia a escrita com a ajuda da profª.	
A profª diz: "Óh, semente começa com "s" e tem o mesmo som de "c", mas é S."		
	L. escreve a letra S.	
A profª continua: "E para ficar som de "se", o que está faltando? Sozinho ele fica S."		
	L. escreve SCE.	
A profª olha e diz: "Não precisa colocar o C, você já colocou o S, não precisa do C."		
	Aluna apaga o "c".	
Profª: "SEMENTE tem o som de C mas começa com S. Agora coloca o E bem pertinho do S."		
	A aluna apaga o que foi solicitado pela profª e corrige sua escrita.	
A profª continua: "Tá, e agora, semente, MEN."		
	Aluna escreve o M pára, pensa e escreve o E.	
		A profª elogia: "Isso!"
Profª: "E agora para ficar MEN? MEN, MEN."		
	L. escreve algo e não fala nada, apenas olha para a profª aguardando sua correção e ajuda.	
Profª: "Não, você já colocou ME, e para ficar MEN, vai colocar ME de novo? Você já colocou ME, e para ficar MEN?"		
	L. apaga e olha para a profª.	
		A profª diz: "Isso L.!"
A profª continua: "Só que não o M é o N."		
	L. escreve a letra N.	
		Profª: "Isso L! Certo!"
	Aluna escreve o N.	
Profª: "SE MEN... TE		
	Aluna escreve o T.	
		Profª: "Não!"
Profª: "Não, para fazer TE? É o T e que mais?"		
	Aluna escreve o E.	
		Profª diz: "Muito bem!"
Profª termina a intervenção: "O que mais você encontrou? Escreve."		
	A aluna L. olha para a profª e continua sua atividade.	

Comentário:

Neste episódio notamos uma interferência muito forte da profª, que a todo momento questionava, mas respondia o que a aluna precisava escrever. A aluna mostrou-se passiva diante da atividade, optando por esperar o auxílio da profª, pois já havia escrita e a profª solicitou que fosse corrigindo, fazendo com que a aluna aguardasse a ajuda da profª. Em nenhum momento ouviu-se a voz da aluna, apenas olhava, esperando as ordens da profª. A profª por sua vez, tentou instigar a aluna, questionando-a, mas sem resultado.

Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se da aluna L. e questiona: "L. o que a prô te ajudou aqui?" (aponta o caderno da aluna.)		
	L. olha para a pesq. e não responde.	
A pesq. insiste: "L. a prô te ajudou?"		
	L. balança a cabeça afirmativamente.	
Pesq: "O que ela te ajudou, me fala?"		
	L. olhou, pensou e resolveu falar: "Aqui SEMENTE."	
Pesq: "O que ela te ajudou?"		
	L. aponta a palavra e não diz nada.	
Pesq: "Você tinha escrito semente?"		
	L. diz: "Faltou esse aqui" (apontou o N).	
Pesq: "Faltou o N."		
	L. balança a cabeça afirmativamente.	
Pesq: "Teve mais alguma ajuda L?"		
	L. não responde.	
		Pesq. agradece e vai conversar com outro aluno.

Comentário:

A aluna L. pouco respondeu para a pesq. demonstrando uma postura de insegurança na recordação de sua atividade. A referida aluna, é de pouca conversa, característica de sua dificuldade na compreensão e na realização das atividades.



Episódio 12 - Data: 01/04/04

Neste episódio a profª inicia a explicação de uma nova atividade. Fala coletivamente, mostrando a folha fotocopiada, que entregará para cada aluno. Na explicação diz a dinâmica da atividade: são várias frases incompletas que os alunos deverão completar de acordo com os desenhos que são apresentados no decorrer das frases. Vamos acompanhar a intervenção do aluno M. na correção das palavras que ele escreveu.

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A profª olha o caderno do aluno M. e diz: “: E para ficar LA?”		
	M. responde: “Tem que ter o L.”	
		A profª diz: “Ah, tá! Isso, BAI-LA-RI-NA, muito bem!”
A profª continua: “Só que você não colocou o A aqui (apontando para antes da palavra começar). A bailarina.”		
	M. escreve	
A profª observa a escrita do aluno e diz: “M. o que estava faltando aqui?”		
	O aluno responde algo que não foi compreendido na transcrição.	
A profª diz: “Não a hora que eu te corriji, o que estava faltando?”		
	M.a diz outra letra, mas não foi compreendido na transcrição.	
Profª diz: “Você colocou, né? Aqui(apontando) MA-LA-BA-RIS-TA.”		
	Aluno diz: “MA.” e escreve MALABA. Depois fala para a profª: “Assim prô?”	
A profª diz: “ma – la - ba – RIS – TA.”		
	M. escreve MALABAN e o restante da frase.	
A profª lê outra palavra que o aluno escreve, aponta e diz: “Na jaula do leão, cadê o “le”?” aqui óh!” Profª aponta e apaga.		
	Aluno olha para a profª e não escreve.	
Profª diz: “ÃO, como escreve?”		
	Aluno continua olhando para a profª e nada diz.	
Profª questiona: “O ÆO, como escreve?”		
	Aluno olha para o lado, olha para a profª e nada diz.	
Profª diz: “A o O e o til.”		
	M. escreve.	
		A profª corrigi as atividades dos alunos que vão até a mesa e olha muito depois a atividade do aluno M. e diz: “Isso! Muito bem!”

Comentário:

Observamos nesse episódio que o aluno demonstrou uma postura de insegurança ao escrever as palavras, aguardando o auxílio da profª, que ao final ficou corrigindo as outras crianças que chegavam ao seu lado, deixando a atividade do aluno M.

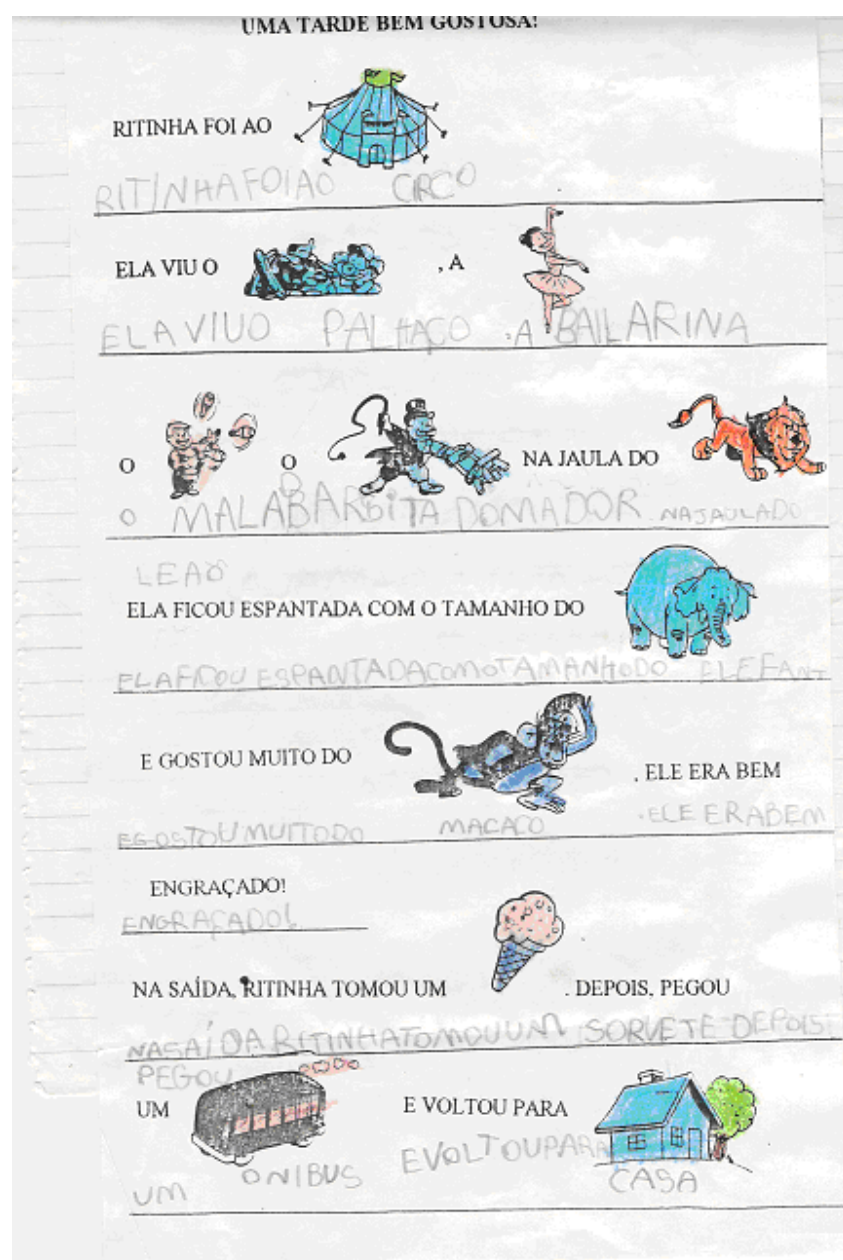
Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se do aluno M. e questiona: “M. o que a prô te ajudou?”		
	M. olha para a pesq. e nada diz.	
A pesq. insiste: “O que foi que a prô te ajudou a escrever?”		
	M. olha novamente para a pesq. e então responde: “Aqui, no leão.”	
Pesq: “E o que ela te ajudou na palavra leão?”		
	M. lha do lado, tenta não responder a pesq. mas diz: “No ÆO.”	
Pesq: “Como você tinha escrito?”		
	M. não responde.	
Pesq. insiste: “Você tinha escrito sem o acento no A.”		
	M. diz: “Ê.”	

Pesq: "Teve mais alguma ajuda na sua escrita pela prof?"		
	M. balança a cabeça negativamente.	
		Pesq. agradece e vai para outra mesa.

Comentário:

Notamos que nessa intervenção da pesq. o aluno pouco quis responder, confirmando sua insegurança diante das atividades realizadas e sua lembrança não demonstrou firmeza naquilo que estava respondendo. O aluno por várias vezes desviou o olhar, tentando não responder, mas a pesq. insistia e depois de alguns minutos ele respondia, mas sem argumento. A atividade que o aluno lembrou foi da palavra leão.



Episódio 13 - Data: 05/04/04

A professora está sentada em uma outra mesma, com a aluna L. inicia sua intervenção na mesma atividade dos episódios 34 e 35. Vamos acompanhar a intervenção da aluna L. na escrita das palavras MORDER e ARRANHAR.

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A professora diz: “Vamos fazer? Aqui você escreveu morder, é? MOR.”		
	A aluna com a cabeça encostada na mão, olha para a folha e para a profª e diz: “DER”.	
		A profª continua: “DER, então tá.”
A profª continua: “Para a gente fazer MOR, o que que falta será aqui? Aqui está assim, MO DE, MO DE. E para ficar MOR DER, que letrinha está faltando, vamos fazer?” A profª apaga a escrita da criança.		
	A criança com a mão na cabeça, pega o lápis e começa escrever a partir do auxílio da profª.	
A profª vai ditando as sílabas: “MOR(enfatiza o R), que letrinha você acha que é, MOR?”		
	A criança olha para a profª e não fala.	
		A profª olha para aluna L e diz: “O R L. MOR. É o R.”
	A aluna L. volta-se para a folha colada no caderno e escreve a letra R na sílaba MOR.	
		A profª acompanha a escrita e diz: MOR e o DER.”
	A aluna aproxima a cadeira da mesa, volta-se para o caderno e escreve algo, mas não é a sílaba DER.	
A profª olha e pergunta: “E aí para ficar DER, como aqui (mostra com o dedo a sílaba MOR) MOR DER. E agora?”		
	A aluna escreve algo e olha para a profª.	
A profª lê e diz: “Não L.vai ficar le, MOR DE LE, é só MORDER, DER (a profª apaga a sílaba LE), é só por outro R. MOR DER.”		
	A aluna L. escreve a palavra MORDER e não diz nada.	
		A profª lê e diz: “Isso.”
A profª continua: “Que mais, ele vai morder e aqui (aponta outra palavra).		
	A aluna L. olha para a folha e não diz nada.	
A profª interroga: “Que mais o leão vai fazer, que você escreveu?”		
	A aluna inventa um frase grande que não deu para entender (a aluna fala muito baixo)o que ela fala e faz gestos com a mão como estivesse lendo, mas só acompanha sua escrita.	
		A profª escuta e diz: “Não, não precisa escrever tudo isso, aqui já está falando que ele vai pentear o cabelo, você não precisa escrever, só morder.”
A profª continua: “Só isso que o leão vai fazer?”		
	A aluna L. balança a cabeça afirmando.	
A profª continua: “É então, o resto pode apagar?”		
	A criança aponta o desenho e diz: “Arranhar.”	
		A profª diz: “Arranhar.”
A profª diz: “Então vamos apagar para você escrever aqui embaixo, tá? Vamos lá, L.”		
	A criança volta-se para a mesa e inicia a escrita.	
A profª continua soletrando a palavra:		

“RRAN”		
	A criança escreve algo que não é a sílaba RRA.	
A profª aponta no caderno a palavra e diz: “Aqui é dois R e o A para ficar RRA, RRA.”		
	A criança apaga e escreve a sílaba RRA.	
A profª olha para a criança e diz: “A RRA NHAR, NHAR		
	A criança olha para a profª, olha para a folha e escreve o L PA.	
		A profª lê a palavra: “Vamos ver como é que ficou, A RRA N PA, é ARRANHAR.”
A profª continua: “Qual letra que você acha que faz NHA, NHA.”		
	A criança com o corpo quase deitado na cadeira olhando para a profª diz: “GA.”	
		A profª instiga: “G e A faz GA.”
A profª continua: “E para ficar NHA, NHA.”		
	A aluna L. aproxima seu corpo profª e diz olhando para a profª: “RA.”	
		A profª apaga as letras que a aluna L escreveu anteriormente e diz: “Não RA você já colocou e ficou RRA.
A profª continua: “E para ficar NHA, NHA.”		
	A aluna L. olha para a profª, pensa e diz: “A RRA NHAR”	
A profª olhando de frente para a aluna L. diz: “O N, o H e o A que faz NHA, N H A”		
	A aluna volta-se para o caderno e escreve a sílaba NHA.	
		A profª acompanha a escrita, aponta com o dedo e diz: “Isso, ARRANHAR!”
A profª continua: “Como MORDER, tem um R no final.”		
	A criança coloca o R no final da palavra ARRANHAR.	
		A profª finaliza com a aluna: “Isso!”

Comentário:

Nesse episódio acompanhamos a intervenção da profª com a aluna L. e, o que mais chama atenção, é o comportamento da aluna, a mesma pouco interfere, se manifesta apenas em dois momentos, realizando as orientações da profª, que por sua vez, instiga-a, mas não conseguindo o resultado esperado, responde o correto para a aluna corrigir.

Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A pesquisadora chama: L. venha aqui.		
	A aluna L. levantou e foi até sua mesa.	
A pesquisadora pergunta: “O que a prô te ajudou a escrever?”		
	L. sentou no seu lugar e respondeu: “Ajudou a escrever MORDER.”	
		A pesquisadora diz: “MORDER!”
Pesq. continua: “O que estava faltando no MORDER? Como você tinha escrito?”		
	A aluna L. olha para sua escrita, aponta a palavra e diz: “O M e o A”	
		A pesquisadora fala: “Você tinha esquecido do M e tinha colocado o A.”
Pesq. questiona: “E agora como ficou?”		
	L. vai lendo sua escrita: “Morder”	
		A pesquisadora repete: “Morder!”
Pesq. continua: “E como ficou morder O		

que estava faltando no morder?”		
	L olha para atividade e fala: “O R.”	
A pesquisadora questiona: “Como você tinha escrito?”		
	L. faz um movimento com as mãos de não lembrar o que tinha escrito e fala: “Faltou o R.”	
A pesq. continua com a aluna L. “E arranhar, o que estava faltando?”		
	A aluna L. mostra toda a palavra e não responde o que estava faltando, pega a borracha e começa apagar o papel, mas não responde mais nada.	
		A pesquisadora percebe que ela não consegue responder e diz: “Esta bom.” Levanta-se da cadeira e agradece a aluna.

Comentário:

A aluna L. estava no cantinho da leitura quando a pesquisadora chamou-a para conversar sobre sua atividade feita com a profª. L. senta-se, responde algumas questões da pesq. com a cabeça baixa, sempre olhando para a folha colada no seu caderno. A pesq. levanta sua cabeça para que ela olhe para a pesq, L. olha mas não consegue recordar as intervenções da profª, apenas responde de uma letra da palavra MORDER, e mesmo assim do seu jeito. Observa-se que a aluna teve dificuldade de ler sua própria escrita e recordar da ajuda da profª.

Serafim trabalha no circo. Veja o que ele faz.
Serafim ainda dos animais do circo.
O dono do circo pediu ao Serafim que penteasse a juba.



O que você acha que vai acontecer?



Chegou a hora do banho!
O banho do elefante!
E agora ?

MORDER
ARRANHAR

Episódio 14 - Data: 05/04/04

Este episódio tem uma característica diferente dos outros, não vamos descrever a intervenção da professora com um aluno, mas de um aluno mais experiente com um colega menos experiente. Os alunos estão sentados na mesma mesa e a profª pediu para o aluno J. ajudar o aluno MA. A atividade que o aluno MA. realizou é a mesma descrita no episódio 32.

Evento Antecedente	Aluno MA.	Evento conseqüente
A aluno J. está em pé no seu lugar na mesa, lendo o que escreveu para ajudar o colega MA, olha para o caderno de MA. volta ler a sua escrita, senta na cadeira e diz: "Aqui, olha LEÃO, L E"		
	O aluno MA. olha para o caderno de J.	
		O aluno J. mostra no seu caderno a letra L e diz: "L"
	MA. escreve a letra L.	
J. diz: "O E, E."		
	MA. aperta o dedo de J. no caderno.	
Os dois alunos olham para a câmara, dão risadas e o aluno J. continua soletrar para Ma. escrever, "O E."		
	A aluno MA. escreve a letra E e olha para J.	
J. continua: "O A, o "		
	MA. escreve a letra A	
		J. diz: "Tem acento til no ã."
	MA. coloca o acento til na vogal A.	
J. continua: "E o O".		
	MA. coloca a vogal O, sem dizer nada, apenas vai acompanhando as ordens do colega J.	
J. aproxima-se de MA. quase deita na mesa para chegar até o caderno de MA. e diz: "Agora, V, V, é o V"		
	MA. escreve outra letra.	
		J. apaga.
	MA. aperta novamente a mão de J., agora no seu caderno.	
		J. grita: "Aiiii, deixa eu apagar"
A profª sentada em uma outra mesa diz: "MA. ele está te ajudando."		
	MA. olha para a profª e para de apertar.	
J. apaga a escrita de MA. e mostra no seu caderno a letra V: "Olha V"		
	MA. olha o caderno de J. e escreve a letra V.	
		J. olha a escrita de MA. aprova.
J. olha qual a próxima letra e diz: "O A".		
	MA. escreve a vogal A e nada fala.	
J. olha a escrita e diz: "E o I, I."		
	MA. não consegue escrever a vogal I, olha para J. sem falar nada.	
		J. olha para o caderno de MA, percebe que ele não escreveu o I e aponta em uma outra palavra a vogal I.
	MA olha e copia.	
J. diz: "Agora outra palavra, o A, dois RR."		
	MA. escreve a vogal A e olha para J. pois não sabe identificar o R.	
		J. mostra no seu caderno a letra R.
J. diz: "O R e outro R."		
	MA. escreve apenas um R.	
		J. observa a escrita de MA. e diz: "Outro R."
	MA. coloca outro R.	
J. continua sua ajuda ao colega: "Agora A N, A e o N."		
	MA. escreve o A e o N.	
J. continua: "O H."		
	MA. coloca o H.	

J. olha a escrita de MA. volta a olhar o seu caderno para confirmar a escrita e diz: “O A e o R.”		
	MA. não escreve o R, pois não lembra como escreve.	
		J. observa e mostra para MA. a letra R que ele acabou de escrever na mesma palavra: “Olha esses dois R aqui, é assim.”
	MA. copia e olha para J. fazendo um movimento com os braços e a cabeça de não saber qual era o R.	
		J. mostra na própria escrita de MA. qual é o R.
	MA. escreve.	
		J. volta-se o corpo para sua cadeira e a pesq. aproxima-se para fazer suas questões.

Comentário:

Observamos que nesse episódio a intervenção foi realizada apenas por alunos. O aluno mais experiente auxiliou o menos experiente, mas notamos um certo constrangimento do aluno MA. demonstrado nas reações de tentar machucar o colega, apertando sua mão, seu dedo, quando o mesmo tentava mostrar uma letra ou dizer algo para MA. O aluno MA. é uma criança diferente das demais, pois além de ter apenas seis anos de idade no período da pesquisa¹, veio de um outro país (Argentina), estava adaptando-se com a língua e aprendendo as letras do alfabeto ainda, por isso a intervenção do colega ter que ser soletrando as letras do alfabeto, só assim conseguia escrever. Seu comportamento o tempo todo da intervenção foi de incomodado pela ajuda do colega, mas escreveu todas as indicações de J.

Pesquisadora:

Evento Antecedente	Aluna alvo	Evento conseqüente
Ao lado de MA. a pesquisadora abaixa seu corpo e pergunta: “O que você escreveu aqui MA.?”		
	MA. levantou a cabeça, movimento de um lado para o outro, mas não respondeu.	
A pesquisadora insiste: “O que o J. te ajudou, o que estava faltando, como escreve arranhar?”		
	O aluno MA. olha sua atividade, leva o lápis até a palavra arranhar, mas nada fala.	
A pesquisadora vai com a sua mão até a escrita do aluno no caderno e começa a ler letra por letra da palavra arranhar e as outras palavras escritas		
	O aluno MA. acompanha a pesquisadora na leitura, mas apenas com os olhos	
O outro aluno que mediou a atividade J. vai lendo a frase, mas a pesquisadora pede que deixe que o MA. leia. Mas J. lê: “O menino” e a pesquisadora pergunta para MA. “Onde está escrito menino?”		
	MA. mostra para pesquisadora a palavra menino.	
A pesquisadora continua: “O leão vai?”		
	MA. fala: “Arranhar.”	
		A pesquisadora exclama: “Arranhar!”
Pesq. questiona: “E leão como você escreveu MA.?”		
	MA. olha para a palavra e diz acompanhando J. “L E A O.”	
A pesquisadora pergunta: “Você já sabe escrever leão sozinho?”		
	MA. faz um movimento com a cabeça que não, pega o caderno e vai levá-lo para a profª ver.	

¹ Março a Maio de 2004.

Comentário:

O aluno MA. pouco falou com a pesquisadora, apenas olhava para sua atividade, para a pesquisadora e não falava. Tal comportamento não foi apresentado por não saber responder às questões da pesquisadora, mas por não sentir-se a vontade em responder para uma pessoa que não conhecia. Seu relacionamento na sala de aula estava iniciando com os colegas, apenas com a profª ele tinha um contato mais próximo e pela confiança já depositada na relação profª e aluno. Podemos confirmar isso ao final da participação da pesq. com o aluno, quando o mesmo levanta-se e dirige-se até a profª.

Serafim trabalha no circo. Veja o que ele faz.
Serafim ainda dos animais do circo.
O dono do circo pediu ao Serafim que penteasse a juba.



O que você acha que vai acontecer?



Chegou a hora do banho!
O banho do elefante!
E agora ?

O LEÃO VAI
MORDER ME ME
TOCARANDO
LEÃO VAI MORDER O

Episódio 15 - Data: 05/04/04

A professora senta em uma das mesas, corrige as atividades que os alunos levam até ela, lê a atividade do aluno M. que está sentado na referida mesa e já havia terminado sua escrita. A atividade é a mesma descrita no episódio anterior do pensamento do elefante que estava tomando banho. Vamos acompanhar a intervenção da profª na correção escrita do pensamento do elefante do aluno M.

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A professora lê a atividade do aluno M. "E para fazer E U o que faltou no seu E U? Olha aí, E U."		
	O aluno olha para a professora e diz: "O E e o U."	
		A professora apaga a escrita do aluno e diz: "Coloca separado o E e o U, fica separado do G."
	O aluno M. escreve na folha.	
A professora vai acompanhando a escrita e falando: "Eu gos, o que falta no gos, gos."		
	O aluno M. olha para a professora, pega o pote de lápis, fica pensativo, mas não responde nada.	
		Um outro colega da mesma mesa diz: "O S."
A professora pega a borracha, apaga a escrita do aluno L. e diz: "Isso, faz uma letrinha menor, bem caprichada."		
	O aluno pergunta para a professora: "Como escreve?"	
		A professora responde: "G O S"
	O aluno escreve e mostra para a professora.	
		A professora acompanha a escrita e diz: "Isso, GOS TO, GOS TO."
Nesse momento ela apaga a escrita do aluno e repete: "GOS TO, tudo junto."		
	M. olha para a professora e escreve como ela fala.	
		A professora diz: "Isso!"
Profª continua: "Eu gosto de, é separado, DE é outra palavrinha. E para fazer DE, é o D e que mais?"		
	M. responde: "D e o E."	
		A professora balança a cabeça com um movimento afirmativo.
	M. escreve.	
A professora continua acompanhando a escrita: "Eu gosto de, agora aqui embaixo, tomar." A professora olha para outro aluno da mesma mesa e corrige sua atividade.		
	O aluno M. continua sua escrita e olha para a professora, mas não fala nada.	
A professora olha para a atividade e diz: "Olha, a gente fala toma ou a gente fala tomar?"		
	O aluno M. olha para a professora e diz: "Tomar."	
A professora repete: "Tomar, o que é que falta no final?"		
	O aluno M. diz: "O R."	
		A professora faz um movimento com a cabeça que sim.
	O aluno escreve a palavra tomar na folha.	
		A professora acompanha a escrita, apontando com o dedo na folha do aluno.
Profª repete: "Eu gosto de tomar, escreve pequenininho porque não vai caber, banho."		
	O aluno olha para a professora e tenta escrever a palavra banho.	
A professora lê sua escrita e diz: "Para fazer BA, é o B e o A, assim fica BO."		

	M. para de escrever e começa a pintar o desenho de sua atividade.	
		A profª olha a atividade de um outro aluno que vem até a mesa, corrige e volta sua atenção ao aluno M.
A professora diz para o aluno M. : “Cadê seu banho que você parou de escrever?”		
	M. olha para professora e diz: “B com O?”	
A professora diz: “É o B com A, B com O fica BO e para ficar BA e o B com A.”		
	M pega o lápis e escreve a sílaba BA e olha para a professora.	
A professora diz: “BA NHO e para fazer NHO?”		
Outro aluno da mesa diz: “N H O”		
	M. olha para a professora e pergunta: “ N H?”	
		A professora faz um movimento com a cabeça de afirmativo.
	M. escreve a palavra BANHO na sua folha.	
		A professora olha a escrita de M. e diz: “Certinho!” Levanta-se e vai para outra mesa.

Comentário:

Nesse episódio a profª auxilia o aluno M. na escrita total da frase que o elefante pensou, pois a mesma não estava com as letras de acordo com as palavras. A profª questiona o aluno na sua escrita, o mesmo respondeu quando sabia e quando não conseguia ficava olhando para a profª sem responder nada. Nesses momentos algum colega da mesa respondia, a profª confirmava e o aluno M. escrevia. Percebemos que o aluno teve uma certa dificuldade para escrever algumas palavras, mas com o auxílio desenvolveu sua escrita corretamente.

Pesquisadora:

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
A pesq. aproxima-se da mesa, do aluno M. e questiona-o: “O que você fez M?”		
	M. não olha para a pesq. continuando a pintar seu desenho.	
A pesq. continua: “O que a prô te ajudou?”		
	M. para de pintar, olha para sua escrita e não diz nada.	
A pesquisadora diz: “Banho! O que estava faltando?”		
	M. olha para pesquisadora e diz: “O O.”	
		Pesq. exclama: “O O!”
Pesq. continua: “O N H.?”		
	M. volta seu olhar para sua folha, balança a cabeça afirmativamente e continua a pintar.	
A pesq pergunta: “Como ficou M?”		
	M. lê: “BA NHO.”	
A pesq. lê: “BA NHO.”		
O colega de mesa que havia ajudado anteriormente com a sílaba NHO, falou: “Estava faltando o NHO.”		
A pesquisadora olha para o outro aluno e diz: “Estava faltando...”		
		A pesq. volta-se para o outro aluno.

Comentário:

A pesq. aproximou-se do aluno M. questionou sobre a ajuda da profª, mas o mesmo pouco falou, respondeu apenas o que, realmente, havia entendido com a intervenção da profª, seu comportamento foi ficar com a cabeça baixa e pouco olhou para a pesq.



Episódio 16 - Data: 06/04/04

A profª circulou na sala e colocou a folha de atividades nos cadernos, percebendo que os alunos haviam terminado a primeira atividade, passou a explicar a outra:

“- Vamos fazer a outra atividade? Vamos ver o que o engolidor de facas disse ao dono do circo. ‘Estou enjoado hoje de manhã, ruim do estômago, meio enjoado do estômago.’ Olha a cara de tristeza dele ‘Hoje eu não vou trabalhar.’ Está falando para o dono do circo. ‘Hoje eu não vou trabalhar, estou meio enjoado.’

- Aí, lá embaixo está escrito: O que você acha que aconteceu com ele?”

Um aluno diz: “- Porque ele engoliu muitas facas.”

A profª dá uma risada e responde: “Você acha que ele engoliu muitas facas? Quem mais o que acha?”

A profª estimula os alunos a pensarem no que deveriam escrever. Anda pela sala, continua colando as folhas no caderno, senta-se em uma das mesas e acompanha a escrita de uma das alunas ali sentada. Vamos acompanhar a intervenção com a aluna L. na escrita da fala do engolidor de facas.

Evento antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
Sentada, volta-se para a aluna L. olha sua atividade e diz: “E LE, na, E LE, LE, LE, como é que faz LE?”		
	L. olha para a profª, aponta em uma palavra no seu caderno e não diz nada, apenas ouve o que a profª está falando.	
		A profª continua: “E LE, é com E no final.”
	L. pega a borracha, apaga sua escrita.	
A profª adverte: “L. é só por o E no final, não precisa apagar tudo.”		
	L. escreve no seu caderno.	
A profª diz: “ELE o que L. o que é que você quer escrever, ELE, o que você escreveu, fala pra mim.”		
	L. espreguiça, olha para profª, olha para o caderno e não diz nada.	
A profª continua: “O que você queria escrever, Ele engoliu, ele comeu, o que você queria escrever?”		
	L. olha para profª e diz: “Engoliu.”	
A profª começa a auxiliar a escrita de L: “EN, começa com E isso mesmo, agora precisa do N para ficar EM GO.”		
	L. para de escrever, olha para profª querendo saber como escreve GO.	
A profª diz: “GO, G O. EM GO LI U.		
	L. escreve LU.	
		A profª adverte: “Não, não é LU é U.”
	L. apaga e escreve de acordo com a orientação da profª.	
Outros alunos vão até a mesma onde está a profª para mostrar a atividade, a mesma para, atende os alunos e volta a auxiliar L: “UM TA faltou o I, MUI.”		
	L. presta atenção, apaga e escreve.	
		A profª continua: “MUI TA ESPADA, não é isso?”
	L. balança a cabeça afirmando.	
		A profª diz: “Isso, ES, ES.”
Profª continua: “E agora, como é que faz PA de PATO, PA.” A profª fala pausadamente: “PA”.		
	L. olha para profª e diz: “T e o A.”	
A profª diz: “T e o A faz TA e ficaria ESTADA, e para ficar PA.”		
	L. olha para a profª e responde: “P e o A.”	
		A profª confirma balançando a cabeça e diz: “P e o A.”
	L. escreve a palavra ESPADA.	
		A profª acompanha a escrita: “ES PA DA, aí, certinho.”

Comentário:

A aluna L. teve dificuldades em escrever o bilhete, a profª acompanhou sua escrita, corrigindo-a e estimulando-a a descobrir as letras para escrever as palavras. A aluna por sua vez, prestou atenção na ajuda da profª, escrevendo de acordo

com suas palavras. Percebemos que a aluna pouco falou, apenas observou a profª, apenas em poucos momentos fazia movimentos com os lábios, mas sem sonorizar.

Pesquisadora

Evento antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
Ao lado de L. a pesquisadora pergunta: “O que a profª te ajudou?”		
	L. olha para sua atividade e responde com a mesma pergunta: “O que ela ajudou?”	
A pesquisadora continua: “Como você tinha escrito Serafim?”		
	L. olha para sua atividade, faz uma careta e não consegue lembrar-se da ajuda da profª.	
A pesquisadora tenta lembrá-la apontando na atividade a palavra e diz: “Como você escreveu, leia?”		
	L. volta olhar sua atividade, lê, abaixa-se na mesa encostando a cabeça no caderno e nada fala.	
A pesquisadora tentando auxiliá-la, diz: “Serafim é com S.”		
	L. balança a cabeça com um movimento afirmativo.	
A pesquisadora continua: “Serafim olha para cima. Ela te ajudou a escrever OLHA, como ela falou?”		
	L. não tira o olhar da atividade, escorrega o dedo indicador sobre a atividade, volta o olhar para a pesquisadora e nada fala.	
A pesquisadora diz: “Você não lembra?”		
	L. balança a cabeça com um movimento negativo (tentando dizer que não lembrava).	
A pesquisadora insiste: “OLHA, L H, PARA CIMA, você escreveu certo a primeira vez?”		
	L. olha para pesquisadora e faz um movimento com a cabeça querendo dizer que sim, que tinha escrito certo da primeira vez.	
A pesquisadora interroga: “Escreveu? Mas está apagado aqui (aponta na atividade a parte que aparece algo escrito no fundo e que foi apagado).”		
	L. faz uma careta, mostra algo na atividade e diz: “A prô disse que estava certo.”	
A pesquisadora insiste: “Você tinha escrito CIMA com S, não tinha escrito?”		
	L. aponta a palavra CIMA e diz: “Com C.”	
A pesquisadora diz: “Você escreveu com S e corrigiu.”		
	L. balança a cabeça com movimento afirmativo.	
A pesquisadora finaliza: “Você escreveu EM CIMA com S e a prô corrigiu e você colocou o C?”		
	L. com a mão na boca, balança a cabeça com movimento afirmativo.	
		A pesq. agradeceu e foi para outra mesa.

Comentário:

A aluna L. demonstrou uma dificuldade em relembrar a intervenção vivida com a profª, pouco falou com a pesq, sua expressão era de dúvida, de não recordar. Um olhar amedrontado para a pesq. que instigou a aluna, mas pouco resultado obteve.

Escreva um bilhete para o Serafim dizendo onde está o gorila.

Data:	06/07/2004
SERAFIG	
O GORILA ESTÁ EM CIMA	
DA JAULA	
Assinatura:	

Episódio 17 - Data: 06/04/04

A professora circula pela sala observando as atividades dos alunos, senta em uma das mesas, conversa com alguns, tira dúvidas de outros. Volta-se para a mesa da aluna L. lê a atividade, percebe que a aluna não conseguiu realizá-la e começa a auxiliá-la na resposta da próxima atividade.

Evento antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A profª pergunta: “O que você faria para ajudar o engolidor de espadas?”		
	L. lê a sua escrita acompanhando com o dedo na folha, mas não é uma leitura e sim uma fala, pois a escrita era apenas letras sem nenhum sentido e termina dizendo: “Tomar café.”	
		A profª ouve atentamente, abaixando o corpo para ouvir melhor.
A profª questiona: “Eu perguntei para você o que você faria. Você vai escrever só o que você faria.”		
	L. coloca a mão na cabeça e não diz nada.	
A profª pergunta: “Tomar café, não é isso?”		
	L. balança a cabeça com o movimento afirmativo.	
A profª vai auxiliando: “TO MA, MA.”		
	L. escreve de acordo com as indicações da profª.	
A profª lê e diz: “Agora aqui, TO MAR (ênfatiza o R), falta o R no final, TO MAR.”		
	L. escreve a palavra TOMAR.	
A profª apaga algumas letras e continua: “Tomar CAFÉ, CA FÉ é uma palavra só, FÉ tem que ficar juntinho aqui.”		
	L. apaga e escreve a palavra CAFE.	
		A profª lê a palavra e diz: “CA FÊ, FÉ L.”
A profª continua: “Está faltando o que?”		
	L. olha e coloca o acento agudo no É de CA FÉ.	
		A profª apaga uma parte da atividade da aluna L. e diz: “Certinho.” A profª apaga a escrita da próxima atividade e vai para outra mesa.

Comentário:

Percebemos que a aluna L. não dominava o código da língua escrita, necessitando de um auxílio, foi o que aconteceu, a profª apagou o que a aluna havia escrito e acompanhou a reescrita, falando as letras que a aluna tinha dificuldade. L. mostrou-se apática ao realizar a atividade, executando as indicações da profª.

Pesquisadora

Evento antecedente	Aluna L.	Evento conseqüente
A pesquisadora chama L. para questioná-la sobre a ajuda da profª: “E aí L. o que estava faltando?”		
	L. estava em pé, após a solicitação da pesquisadora volta para seu lugar, senta-se, pega o lápis, olha a atividade e diz: “TO MA.”	
A pesquisadora completa: “TOMAR estava faltando o...”		
	L. responde: “O R.”	
A pesquisadora continua: “E o CAFÉ como que estava?”		
	L. olha e diz: “Estava aqui (mostra com o lápis que a palavra CA FÉ estava separada) a prô falou para juntar.”	
		A pesquisadora diz: “Ah! O CAFÉ é junto e estava separado.”
	L. balança a cabeça com movimento afirmativo.	

		Pesq. diz: "Muito bem!" e sai de perto da aluno.

Comentário:

Percebemos neste episódio com a pesq. que a aluna L. pouco respondeu as questões da pesq. deixando-a sem argumentos para continuar as perguntas. A aluna em questão, resistia em responder as questões, ora por não lembrar, ora por não querer. Aqui, ficou claro que a mesma não recordava a intervenção da profª

O engolidor de espadas acordou enjoado.



O que você acha que aconteceu com ele?

ELE ENGOLIU MUITA ESPADA

O que você faria para ajudá-lo?

TOMAR CAFE

Episódio 18 - Data: 13/04/04

A profª iniciou a aula solicitando alguns alunos para completarem o calendário mensal pregado na parede da sala de aula. Após essa atividade deu-se o início da explicação da aula. Vamos acompanhar a fala da profª:

- *Final de semana nós comemoramos a Páscoa, que tem como símbolo o coelho* (escreveu no quadro de giz a palavra COELHO). *Hoje, nós vamos trabalhar com palavrinhos que tem LHO ou que tem LHA. Para fazer LHA...*

Um aluno responde:

- L H A.

A profª continua:

- *L H A e L H O, então nós vamos trabalhar com palavrinhos que tenham LHA ou LHO.*

Vocês deverão construir frases com essas palavrinhos que a prô escreveu no caderno de cada um.

A profª escreve a data do dia no quadro de giz, senta em uma das mesas, corrige alguns alunos que levam atividade até ela e logo começa a auxiliar o aluno M. que está sentado na mesma mesa que a profª. Vamos acompanhar o episódio com o aluno M. na sua escrita.

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
Profª olha o caderno do aluno M. e diz: "Como é que faz o É?"		
	Aluno escreve no ar.	
Profª pergunta: "E cadê ele? Você esqueceu, não esqueceu?"		
	M. balança a cabeça com o movimento afirmativo e apaga sua escrita.	
Profª continua: "Então olha - O OLHO É... Aqui que é o É, olha: O olho é, terminou, é tem que ser separado porque é outra palavra. O OLHO É, separado porque é outra palavra, É PARA..."		
	O aluno M. escreve de acordo com as indicações da profª. Para de escrever e olha para a profª.	
A profª continua: "O que você falou?"		
	M. responde: "OLHAR."	
		Profª repete: "OLHAR."
Profª continua: "OLHAR, outra palavra."		
	M. começa a escrever a palavra OLHAR.	
		Profª diz: "Isso!"
	M. escreve ORA.	
Profª diz: "Como é que o "LHA"? Olha lá (mostrando no quadro)LHA, LHA. Olha só o jeito que você colocou, vai ficar ORA."		
	Aluno M. apaga e corrige o LHA.	
		Profª diz: "Isso!"
Profª continua: "E para ficar OLHAR."		
	M. diz: "O R."	
		A profª balança a cabeça com movimento afirmativo.
	M. coloca a letra R.	
Apontando para outra palavra professora diz: "Oh, aqui você escreveu só "palhaço", o que você queria dizer? : "		
	Aluno M diz: "O palhaço trabalha no circo."	
Profª diz: "Então vai, O..."		
	M. escreve.	
Profª continua: "TRABALHA NO CIRCO."		
	M. olha para a profª e escreve.	
Profª continua sua intervenção em outra frase: "O joelho fica na nossa perna, não fica?"		
	M. balança a cabeça afirmativamente.	
Profª continua: "Então coloca, O JOELHO FICA NA PERNA."		
	M. apaga sua escrita e reescreve a frase de acordo com as indicações da profª.	

A profª auxilia uma outra aluna, enquanto o aluno M. escreve.		
	M. escreve algo mas logo para e fica olhando a profª.	
A profª chama sua atenção: “Vai, vai, JOELHO FICA NA PERNA, como é FICA, olha o que você está colocando, então.”		
	M. olha para sua atividade e continua escrever. Para, coloca suas pernas em cima da cadeira e fica olhando para a profª auxiliando sua colega.	
A profª continua suas intervenções com outras crianças e para de auxiliar o aluno M.		

Comentário:

Neste episódio percebemos uma característica forte do aluno com o auxílio da profª, ele só escrevia a partir das suas indicações. M. presta muita atenção na fala da profª, mas só realiza as tarefas sob o olhar da mesma, sua atenção ficou voltada várias vezes para os colegas e principalmente para o que a profª estava fazendo. Outro aspecto importante, foi a não continuidade da intervenção, a profª deixou o aluno e não deu o retorno na escrita da sua frase.

Pesquisadora.

Evento antecedente	Aluno M.	Evento conseqüente
Pesq. aproxima-se do aluno M, lê sua atividade e questiona: “OLHA O GATO, como você escreveu o LHA?”		
	M. com as pernas dobradas sobre a cadeira, olha para sua atividade mas não responde.	
Pesq. insiste: “L, né? E depois? Como se escreve “olhar”? L-H-A e no final o “lhar”o que faltou?”		
	M. responde bem baixinho: “R.”	
		Pesq. exclama: “O R! E agora está certo OLHAR.”
Pesq. continua: “E aqui no TRABALHA o que a prô te ajudou?”		
	M. senta-se direito, olha para atividade e diz: “L H A.” O aluno não fala mais nada.	
		Pesq. sai de perto.

Comentário:

Percebemos neste episódio com a pesq. uma certa resistência do aluno a responder as questões. M. pouco falou, a pesq. insistiu bastante, questionava já com a resposta e o aluno manteve sua postura de responder apenas o necessário, até a pesq. se afastar e deixá-lo, demonstrando a falta de conhecimento necessário para realizar sozinho a atividade, principalmente quando solicitado a relembrar e mostrar sua aprendizagem.

(OLHO)

• O OLHO É PARA OLHAR

(PALHAÇO)

• O PALHAÇO TRABALHA NO CIRC

(JOELHO)

• O JOELHO FICA NA PERNA

(ORELHA)

• A ORELHA ESCUTA

Excelente

(VELHA)

• A VELHA GOSTA DE CUSTURAR





Projeto P23/05

Análise Estatística dos Dados – Qualidade da Educação

Campinas, 14 de Dezembro de 2005.

Parte 2) Regressão Logística

Número de Observações = 50

Log likelihood = -22.35847

Pseudo R2 = 0.2962

var10	Razão Odds	Erro Padrão	z	P>z	[95% Intervalo Confiança]	
var9	2.710675	2.385617	1.13	0.257	.4830033	15.21265
var2	10.47911	14.09737	1.75	0.081	.7502703	146.363
Ivar8_2	14.45857	12.45871	2.84	0.003	2.245630	77.7190
Ivar8_3	46.65841	83.8451	2.02	0.034	1.358751	1545.134

Pode-se notar por uma regressão logística acima que as variáveis que melhor se ajustam ao modelo para o “sucesso” ou não do aluno são: Finalização da Mediação, Qualidade da Instrução e Abrangência.

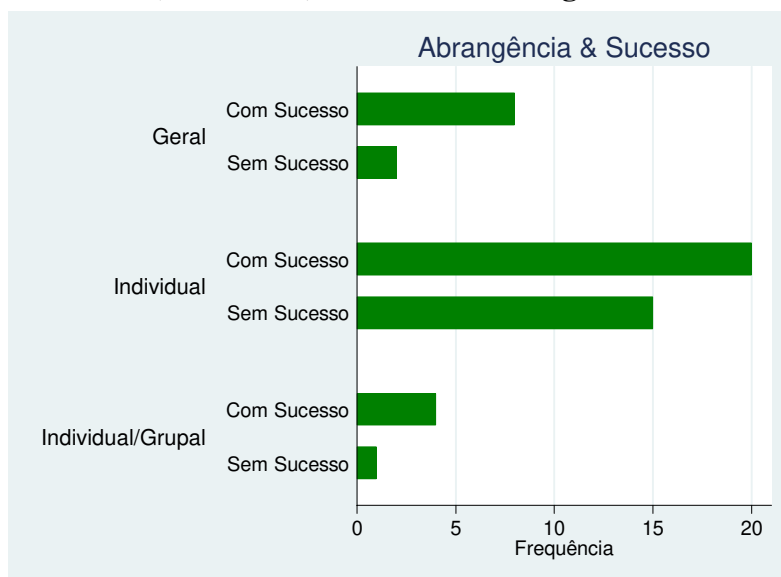
Realizam-se dessa forma gráficos dessas três variáveis mais significantes de acordo com o “Sucesso” para uma melhor análise exploratória.

(Gráfico 20) Qualidade de Instrução [Clareza] & Sucesso



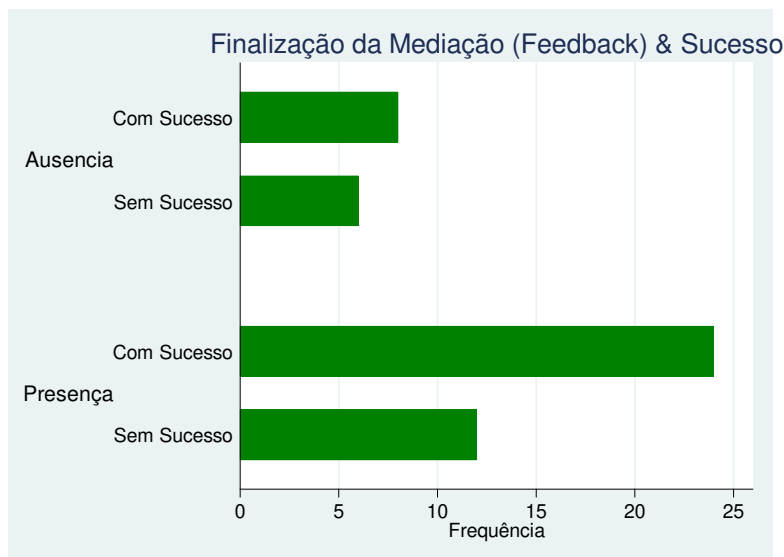
Pode-se observar pelo gráfico (20) acima que quando a qualidade de instrução é confusa existe uma maior predominância de um resultado “sem sucesso”, enquanto que quando a qualidade é clara existe uma maior probabilidade de que o resultado seja “sucesso”.

(Gráfico 21) Sucesso & Abrangência



Observa-se pelo gráfico (21) acima que quando consideramos uma abrangência individual tem-se uma maior frequência de resultado “sem sucesso”, ao contrário de quando consideramos uma abrangência geral. Da mesma maneira quando se trata de uma abrangência individual e grupal ao mesmo tempo tem-se uma maior predominância de resultados “com sucesso”.

(Gráfico 22) Finalização da Mediação (Ausência ou Presença de Feedback) & Sucesso



A partir do gráfico (22) acima pode-se afirmar que quando na finalização da mediação existe a presença de um *feedback* existe uma maior frequência de um resultado “com sucesso”. Enquanto que quando não existe *feedback* as frequências aparentemente podem ser consideradas similares.

Extratos da entrevista com a professora - Aluna L.

L. chegou à 1ª série, depois de ter freqüentado por dois anos o nível III (sala de alfabetização da Educação Infantil) Sua permanência na referida sala deveu-se por ter tido pouco rendimento em comparação com as outras crianças. Quando começou a freqüentar a 1ª série, reconhecia apenas algumas letras do alfabeto e escrevia seu primeiro nome. Era muito desatenta e se distraía com facilidade. Após ter passado o período de adaptação, a aluna começou a apresentar progressos, mas era muito lento. Queria apenas atividades fáceis e que não precisasse escrever. Quando o grau de dificuldade, nas atividades, era maior, se desestimulava. No início não procurava ajuda com a professora, preferia ficar sem fazer as atividades e só as realizava quando a professora aproximava-se e auxiliava. Conforme foi se apropriando da escrita, começou a demonstrar mais interesse, deixou de conversar e brincar tanto, ficou mais concentrada e interessada, mas ainda, demonstrava muita dificuldade na aprendizagem, que ainda era lenta. Passei a deixá-la sentada com crianças que estavam bem mais avançadas na leitura e escrita, para que ajudassem no processo, o que deu um bom resultado.

No final do 2º bimestre, a família foi aconselhada a procurar auxílio extra-escolar (psicólogo, neuro), pois além da dificuldade na aprendizagem a aluna apresentava, desde a educação infantil, ser uma criança triste, sempre chorava sem motivos aparentes e mentia muito, mesmo em situações que não havia necessidade para ela.

Extratos da entrevista com a diretora da Escola - Aluna L.

A L. não teve os estímulos que as crianças tinham que ter na idade, a L. não sofreu intervenções nesse processo de aquisição da linguagem, ela não trocou com ninguém, ela não socializou com ninguém isso, então, automaticamente a gente sabe que não vai acontecer. Você imagina como devia ser esse dia-a-dia dentro dessa fazenda, nesse barraco, que eles ficaram lá, ocupando terra. No Pará, eles sofreram bastante, ela não tinha crianças para conviver. Foi lá para os confins do Pará e ficava só com a mãe, e a mãe entrou em um quadro depressivo. Imagina, era a única neta, cheia de mimos, e aí, eles

acharam que a fazenda ia dar certo, mas não deu. E ela chegou nesse curso, e além disso, ela convive, dentro de casa, com o alcoolismo muito sério, paterno.

Quando chegou do Pará, iniciou na Educação Infantil na escola e foi um ano bastante difícil. Quando ela chegou, o caso era muito grave, você perguntava “A” ela respondia “B”, ela não associava, ela estava amedrontada, as relações afetivas com o grupo, a questão de regras, eram coisas difícilísimas. Então, a L. chegou em um estado crítico aqui na escola.

O período da 1ª série, ela já estava num estágio até legal. É que você fez as intervenções no começo da 1ª série, ela só veio crescendo, se você pegar hoje o caderno da L. se você conversar com a L. hoje, você já vai ver uma outra L. Mas, naquele momento era bem justificativo para aquelas respostas que ela te dava, e são respostas que a escola, num todo, auxiliou a professora, porque só a questão pedagógica de sala de aula não conseguiria resolver.

Extratos da entrevista com a professora - Aluno M.

M. não frequentou a educação infantil na escola, veio para escola dizendo que a escola anterior era muito fraca e não havia aprendido nada. Os pais eram ausentes, não os conheci, nunca iam conversar sobre o rendimento do filho. Vinha sempre com as tarefas sem fazer. Não recebia estímulo ou auxílio em casa.

Apresentava dificuldades na aprendizagem, que se dava muito devagar. Tinha dificuldades em assimilar novos conhecimentos. Não realizava as atividades sem mais de uma explicação (sendo que as outras explicações sempre tinham que ser individuais, assim como a L.).

Era muito desatento, distraído e gostava muito de brincar na sala de aula, não demonstrava interesse em realizar as atividades em sala.

Era difícil conseguir a concentração do aluno no coletivo. No começo, por esse motivo, ele só realizava as atividades, que também era diferenciada das outras crianças, quando eu sentava ao seu lado. Depois, foi ficando mais independente e consciente que tinha que se esforçar para realizá-las sozinho.

Por causa de suas dificuldades, procurava sentá-lo com crianças que já liam e escreviam, o que o ajudou bastante. As crianças não gostavam muito de ajudá-lo, porque se distraía muito e elas não tinham paciência de esperar por ele – o mesmo acontecia com a aluna L.

No final do 2º. semestre, já estava começando a ler e a escrever e passou a demonstrar interesse pelas atividades de sala e em aprender. Passou a se concentrar mais e deixou de brincar durante a realização das atividades.

Extratos da entrevista com a diretora da Escola - Aluno M.

M. é uma criança bastante lenta, a família não tem muito vínculo com a relação ao ler, ao escrever, os pais são feirantes, trabalham muito à noite e de dia dormem. A mãe começou a ter condições de poder pagar uma escola e assim o fez, a partir de algumas indicações. O M. chegou na escola sem conhecer uma palavra, não lia, não associava a leitura de mundo com aquilo que acontece na sala de aula, a professora M. fez um grande trabalho com o M.

O meio que ele convive não fornece um suporte para auxiliá-lo, por exemplo, as crianças estão fazendo um trabalho sobre alimentação, elas trazem um monte de livros, o pai se preocupa em vir fazer uma palestra, e coisa assim. Mas, a mãe dele não, ela não comparece nem nas reuniões.

Podemos lembrar que, quando o M. chegou na escola, já na primeira série, ele não conhecia uma palavra, não lia, não associava a leitura de mundo com aquilo que acontece na sala de aula, a M.(professora), fez um grande trabalho com o M.

Extratos da entrevista com a professora - Aluno MA.

MA. é uma criança de nacionalidade Argentina, a mãe não falava o português e o pai falava enrolado. Estava morando no Brasil há mais ou menos 1 a 2 anos. Frequentou o nível II da Educação Infantil até o final do primeiro semestre do ano de 2003. Teve uma

adaptação bem difícil, na escola chorava muito e não queria ficar, levou meses até se adaptar bem. No meio o ano, ele voltou para Argentina com a mãe e frequentou uma escola lá. Voltou para o Brasil no começo do ano de 2004, o pai insistiu em matriculá-lo na 1ª série e pular o nível III da Educação infantil. Não tinha idade, foi feito um processo judicial para que ele pudesse frequentar a 1ª série, pois na Argentina com a sua idade ele tinha que estar na 1ª série, e o pai não aceitava que o filho tivesse que ficar “atrasado” um ano comparando com a Argentina.

Quando começou a frequentar a 1ª série, foi outro momento difícil, pois ele não queria ficar na escola, não lembrava ou não queria falar o português que sabia, chorava muito e se recusava a fazer qualquer coisa na escola.

Após algumas semanas, ele começou a participar e fazer amizade com as crianças da sala de aula, mas ainda se recusava a fazer as atividades.

Não reconhecia nenhuma letra – mal sabia escrever seu nome. Com o passar das semanas o aluno foi demonstrando interesse em fazer as atividades, que eram diferenciadas das outras crianças, começou a falar o Português.

Era um aluno muito esforçado, motivado e demonstrava uma vontade enorme em aprender tudo; conforme foi se apropriando da escrita, começou a se recusar a fazer as atividades diferenciadas e queria que suas atividades fossem iguais às das crianças que sentavam com ele na mesa; essas crianças já liam e escreviam bem. Não realizava as atividades sozinho, pois não aceitava atividades diferenciadas, ainda não tinha maturidade, por isso só realizava-as sob meu auxílio ou dos colegas, que gostavam muito de ajudá-lo. Assim foi se apropriando cada vez mais da escrita e seu progresso foi rápido e surpreendente. Aprendia com muita facilidade, gostava muito de ir à escola e era visível a grande felicidade que sentia a cada novo progresso que alcançava.

Em casa, ele não tinha apoio. No começo, quando ainda não conseguia escrever sozinho, a mãe o auxiliava e tudo vinha escrito em castelhano; quando começou a escrever sozinho, ele mesmo fazia suas tarefas.

Durante esses meses, ele voltou para Argentina com a mãe e passou lá algumas semanas, por problemas familiares. Quando terminou o 2º. semestre já estava na escrita silábico-alfabético e já lia muitas coisas.

Extratos da entrevista com a diretora da Escola – Aluno MA.

MA. veio e tinha duas línguas, em casa só fala o castelhano, só fala o jeito deles, da Argentina que tem muitos dialetos, e ele veio de uma outra cultura, de uma outra situação. O que acontece, além disso, ele lá na Argentina, teria direito a estar na 1ª série, aqui ele teria que estar na Educação Infantil, a idade cronológica dele e tudo mais. Mas, aí, o pai tinha por força de lei uma coisa que ele estaria apto para a 1ª série e isso a própria LDB garante, a criança fazer; por força de lei tem que fazer.

A mãe do MA. já fala bem, pagou uma moça que faz tarefa com o MA. Então o MA. não foi mais para a Argentina, por que quando ele ficava alguns meses lá , porque a mãe não se adaptou aqui, ela tirava e levava o aluno e ficava dois, três meses lá com ele. Falando somente a língua deles, e quando voltava era um horror, ele chorava e falava: “que você tá falando?” e colocava a mão no ouvido; quer dizer ele, foi realmente a questão. E a gente percebe claramente, fazia uma salada.

Hoje o MA. já mostra um desenvolvimento bom e em relação à sua língua materna, ele dá aulas para muita gente.