

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

**ANA TEREZA DOS SANTOS DA SILVA**

**A SIGNIFICAÇÃO DA AFETIVIDADE NA  
ALFABETIZAÇÃO**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**

**2010**

ANA TEREZA DOS SANTOS DA SILVA

## **A SIGNIFICAÇÃO DA AFETIVIDADE NA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Maria Campelo Lima.

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2010

ANA TEREZA DOS SANTOS DA SILVA

A SIGNIFICAÇÃO DA AFETIVIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, à comissão julgadora da Universidade Federal de Sergipe.

Aprovada em 14/12/2010

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iara Maria Campelo Lima  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Yolanda Dantas de Oliveira  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Martins  
Universidade Federal de Sergipe

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve presente conduzindo todos os desafios encontrados nessa caminhada.

A minha mãe que sempre acreditou em mim, me encorajou a lutar pelo sonho de ser educadora. Aos meus irmãos Silvanio, Silmar e Adriano pela torcida e apoio. Aos meus familiares que sempre torceram pelo meu sucesso e pela concretização do meu sonho.

A meu noivo, Rodrigo, que foi um alicerce durante toda essa caminhada. Sempre disposto a ajudar-me, encorajando-me nos momentos mais difíceis dentro da academia.

A Professora Dr<sup>a</sup>. Iara Maria Campelo, pela orientação competente, pelos conselhos, as críticas, a paciência, a atenção, enfim, pela sua presença marcante nesse processo de conclusão.

As minhas colegas, companheiras de curso que compartilharam de alegrias, angústias, aflições, dúvidas e certezas, Andrea, Camila, Flávia, Lívia, Marizia, Nayra e em especial Vilma que sempre estava ali pronta pra me socorrer, com sua atenção, paciência e amizade.

Agradeço também ao Serviço Social do Comércio – SESC, nas pessoas de D. Excelsa, Margarida, Auxiliadora, Cynira e Katiucha pelo incentivo, atenção e contribuição para execução deste trabalho, bem como pelo período de estágio. Esse que me proporcionou momentos de aprendizagem pessoal e profissional, devido o convívio com os meus alunos das comunidades Mosqueiro e Ponto Novo do Projeto Caravana da Esperança.

Enfim, agradeço a todos que dentro da minha trajetória de vida contribuíram de alguma forma para minha formação de vida e que direto e indiretamente também foram responsáveis por esta conquista.

Posso, tudo posso. Naquele que me fortalece.  
Nada e ninguém no mundo, vai me fazer desistir.  
Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos.  
Deixar-me guiar nos caminhos que Deus desejou pra mim e ali estar.

(Trecho da Música Tudo Posso, de Celina Borges)

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a significação da afetividade na proposta de alfabetização do SESC – Serviço Social do Comércio. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa bibliográfica, de campo e análise de atividades de sala de aula, para tanto a nível metodológico foi desenvolvido um estudo teórico a respeito da proposta e utilizado como instrumento de coleta de dados entrevista com quatro professoras e uma coordenadora. Conclui-se com este estudo que o significado da afetividade na proposta do Sesc está expressa na possibilidade de participação e livre expressão da criança através do diálogo, da escuta, da valorização da individualidade, da história de vida de cada aluno e essencialmente na proposta de respeito à significação, a linguagem e ao simbolismo da leitura e escrita. Assim como desvela o quanto as professoras participantes apesar da sintonia com a proposta ainda apresenta na prática realizada marcas de um ensino que silencia e ou direciona a afetividade na alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade, Alfabetização, relação.

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 – AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>3 – ESCOLA SESC .....</b>	<b>22</b>
3.1 – Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Sesc .....	23
<b>4 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>28</b>
4.1 – Análise das atividades de sala de aula e das observações .....	33
<b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>41</b>
APÊNDICE (A) .....	42
APÊNDICE (B) .....	44
APÊNDICE (C) .....	45
APÊNDICE (D) .....	46

## 1 – INTRODUÇÃO

As ciências humanas ao longo de sua história foram regidas por várias concepções de mundo e de homem. A respeito destas concepções Japiassu (*apud* FREITAS 1994) aponta três momentos, a saber: a perspectiva cosmocêntrica em que os homens eram regidos pelo Cosmo, como contempladores passivos, sendo aplicada a eles uma moral fundada na metafísica; a perspectiva teocêntrica em que o homem dependia de dogmas e ordens divinas, pois as explicações de tudo estavam no Deus criador; e a perspectiva antropocêntrica que surgiu em contraposição acerca da teoria de que a Terra era o centro do universo. Nessa ocasião “[...] uma ciência unitária do homem era colocada em questão e o homem passava a ser o centro dos valores e do conhecimento, o mestre das significações do universo” (FREITAS, 1994, p.44).

Essa perspectiva surgida no Renascimento teve em René Descartes a grande mudança de paradigma desse período, mudança essa que nos influencia até hoje e diz respeito à dicotomia entre corpo/alma, mente/espírito, cognição/afeto, razão/emoção. Em contrapartida, no campo da psicologia, estudiosos que antes seguiam este mesmo pensamento, começaram a questionar e a pesquisar essa separação dada à cognição e à afetividade.

Um dos estudiosos que começou a abordar essa temática foi Vygotsky (1896-1934) que percebeu a importância dos processos afetivos no desenvolvimento da cognição. Ele afirma que “[...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.” (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 76)

Buscando essa significação na minha história, vejo que durante todos os momentos da minha vida o afeto foi um elemento presente, principalmente na relação com os meus pais.

E isso não foi diferente no ambiente escolar. Na minha pré-escola tive uma professora que me marcou muito, Joana, com seu jeito carinhoso, atencioso e dedicado de me tratar, ensinar e cuidar. Sim, cuidar, não como “tia”, mas como professora que se preocupava muito com os alunos, com o seu desenvolvimento integral. Assim como, a professora da 4º série que foi uma referência, pois não estava só preocupada com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mas também o desenvolvimento pessoal. Isto foi muito importante para mim, devido a momentos que passei durante este período,

na 4º série, quando pude perceber a preocupação, a vontade de me ajudar, conversar comigo, enfim, mostrar que tinha valor, que era importante, que poderia ter um futuro promissor se tivesse força de vontade. Essa professora deixou-me muitas lembranças, principalmente do seu afeto, da sua amizade e companheirismo com todos os seus alunos.

Chegando ao ensino fundamental e médio, apesar da dificuldade de adaptação por passar a ter vários professores, três deles marcaram-me por ensinar através de suas atividades (tarefas de sala, atividades complementares), a ter auto-estima, confiança e consciência. Foram as professoras de história e artes da 5º e 6º séries e a professora de biologia do 1º e 2º ano do ensino médio.

Enfim, apesar de toda a minha formação ter se desenvolvido no modelo de ensino tradicional, em que “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula” (LEÃO, 1999, p. 192), as relações afetivas se fizeram presentes em alguns momentos. Hoje percebo que essas relações estavam presentes no afeto, no acolhimento dos professores, mas não nas possibilidades criadas pelo ensino, pois a busca pelo conhecimento não existia, era negado, tínhamos que concordar com o que a professora fazia ou dizia.

De modo que a partir da minha experiência, posso me permitir acreditar que a relação professor/aluno no ambiente educacional é um dos principais caminhos para uma experiência enriquecedora de ensino/aprendizagem carregada de boa vontade, paciência e afetividade por aqueles que a exercem, nessa perspectiva Almeida acentua:

A escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua intenção, portanto, tem de ser levar o aluno a fortalecer sua auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio (2006, p.85).

A afetividade tem um papel muito importante no processo educativo e nas propostas de alfabetização. A dinâmica implícita nessas propostas tem que eleger estratégias para esse fim. Uma proposta que reduz e mecaniza a aprendizagem, não cria liberdade e flexibilidade para o aluno revelar suas motivações e seus interesses. Assim sendo, uma relação entre professor e aluno em que há afeto, consideração, respeito, cumplicidade e possibilidade, a aprendizagem se dá de maneira efetiva. Enfim, quando se investe em alguém, valorizando seus potenciais, suas concepções, suas experiências,

seu jeito de pensar, de ser, suas emoções e representações simbólicas, tem grandes chances de ter sucesso em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Antunes (2009) descreve bem essa relação, quando fala a respeito da aprendizagem significativa, ou seja, envolver o aluno em atividades que despertem sentido de coerência, significações próprias e não impostas, motivação e interesse, contrapondo-se ao modelo de aprendizagem mecânica.

Retirando das lembranças os momentos vividos na minha infância, confirmo que durante boa parte da minha vida familiar e escolar, o afeto esteve presente. Este, entendido não apenas como um carinho físico, mas como diálogo, escuta e respeito ao outro. Hoje, revendo a experiência vivida, sendo aluna ou professora me questiono: Como a educação tradicional, na qual o aluno é apenas o receptor, em que predomina a autoridade do professor, prioriza a competição, a busca pelo melhor rendimento, irá fortalecer o eu, a personalidade, a auto-estima e a confiança do aluno? Como esse fortalecimento poderá acontecer na alfabetização, priorizando a cognição e desconsiderando a afetividade? Como a afetividade poderá ser fundamental no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, já que temos ainda presente nas nossas escolas a concepção dicotômica de ensino separando a razão e a emoção?

A importância da afetividade nas práticas pedagógicas, nas relações professor/aluno, no movimento de escuta, diálogo e aprendizagem da alfabetização precisa tomar a relevância que a questão exige. Dando realce a essa discussão LEITE (2006, p. 457) afirma que as práticas de alfabetização “[...] devem ser desenvolvidas num ambiente afetivamente favorável, através de relações emocionais positivas, evitando-se situações aversivas ou ameaçadoras”. Aberto a essa possibilidade e ao mesmo tempo fortalecendo-a, FREIRE explica que como professor:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, a coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (2005, p.141).

Acreditando nessa possibilidade, na minha prática pedagógica decidi pesquisar a temática afetividade. Essa escolha partiu de algumas situações vivenciadas por mim em um estágio extracurricular realizado no ano de 2009, no Serviço Social do Comércio – SESC, onde observei em meus alunos o desinteresse em fazer os deveres, a baixa autoestima em aprender, além dos comportamentos agressivos nas relações em sala de aula seja comigo ou com os colegas. A partir dessa experiência percebi que exercendo uma prática pedagógica contendo o diálogo, o afeto, nas relações com os alunos, eles obtiveram um rendimento satisfatório no desenvolvimento das atividades educacionais, bem como no comportamento em sala de aula.

Acredito ser de grande importância analisar esse princípio na realidade da proposta educacional que fundamenta o trabalho das professoras da Escola Sesc Sergipe. E para atender tal inquietação o presente estudo tem como objetivo analisar, na proposta de alfabetização do SESC – Serviço Social do Comércio – a significação da afetividade, na proposta que embasa todo o trabalho dos professores. Que princípios, que fundamentos subsidiam e orientam a prática dos professores? Como os professores revelam a compreensão dos princípios e fundamentos da proposta? Na perspectiva dos professores qual o papel da escuta, das atitudes na relação da afetividade com a alfabetização?

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa documental e de campo, para tanto, a nível metodológico, foi desenvolvido um estudo teórico a respeito da proposta e utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevista com os professores e coordenadores, e observação em uma sala de aula. O estudo aqui apresentado foi organizado em três etapas: a primeira foi desenvolvida um estudo sobre a afetividade no processo de alfabetização, destacando qual a relevância da valorização desse elemento no processo de aprendizagem; a segunda apresentou a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Sesc; e a terceira que diz respeito a análise dos dados coletados durante a entrevista e a observação em sala de aula.

Pretendeu-se com esse trabalho reforçar o importante papel que a afetividade possui na prática pedagógica entre professor/aluno. E ao chegar ao final desta investigação pode-se concluir que, de fato, as relações afetivas entre professor/aluno são importantes para que o aluno obtenha êxito no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que outros aspectos contribuem de maneira direta neste resultado. A relação entre os pais e o bom ambiente escolar que pode influenciar, positiva ou negativamente, esse processo.

## 2 – AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Estudos desenvolvidos por Vygotsky, Piaget e Wallon dão destaque significativo a afetividade, chamando atenção para significação da sua ausência no processo de aprendizagem. Os autores refletem nos seus estudos o desenvolvimento do sujeito histórico, construído a partir das relações afetivas, cognitivas e sociais.

Segundo Vygotsky (1991) o indivíduo para se desenvolver, se humanizar, precisa crescer dentro de um ambiente social e cultural, e interagir com outras pessoas, visto que irá se apropriar da experiência histórico-cultural. Portanto, a cultura “[...] torna-se parte da natureza humana e o homem se constitui através das interações sociais, numa relação dialética com o mundo” (VYGOTSKY apud SIQUEIRA, 2006, p.18). O mesmo autor aponta a importância das relações pessoais no meio social para o desenvolvimento do indivíduo, defendendo que é a partir das relações que o indivíduo irá desenvolver integralmente seu lado cognitivo e afetivo.

Entretanto, o senso comum entende a palavra afetividade como trocas de carinho ou de cuidados. Mas é preciso ampliar a significação desse conceito para que assim possamos compreender como a afetividade é desenvolvida nas relações pessoais e que papel ela desempenha no processo de alfabetização.

Aprofundando a discussão desse conceito, o dicionário Michaelis (1998, p.34) define afetividade como “qualidade de quem é afetivo” e afetivo como um “termo geral usado para indicar qualquer tipo de sentimento ou experiência afetiva” (MICHAELIS, 1998, p. 34). Encontra-se também uma definição muito pertinente acerca da afetividade humana feita por CODO & GAZZOTTI, como um

[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza (1999, p. 48-59).

Nessa perspectiva a afetividade está relacionada com a maneira como nos expressamos e nos relacionamos com o outro, considerando-o, respeitando-o, valorizando-o, sendo capaz de enxergar as reais necessidades e atuar nelas. Confirmando essa perspectiva, Serrat (2007) afirma que o educador tem a responsabilidade de “[...] aprender esse olhar e ter disponibilidade para utilizá-lo no contato com o aprendente” (p. 38). Pensando nessa necessidade no processo de

alfabetização, é preciso que o professor saiba escutar, dialogar, respeitar o desenvolvimento do aluno, deixando o mesmo lançar-se para aprimorar seus conhecimentos e sua concepção de leitura e escrita.

Inúmeros autores destacam a importância da afetividade no processo de aprendizagem. Wallon (1879-1962) “considera a afetividade como ponto de partida do desenvolvimento, mostrando que, desde o início, a primeira função do desenvolvimento infantil é afetiva” (LEITE; COLOMBO, 2008, p.1). Dando realce a essa compreensão Goicoechea apud Serrat (2007, p. 21) afirma que “o desenvolvimento afetivo é a base para os demais desenvolvimentos da pessoa”. Reforçando essa afirmação, pode-se destacar que “se uma modificação intervém na organização afetiva de um ser humano, ela repercute em todo o indivíduo, alterando sua eficácia intelectual, suas atitudes e seu comportamento” (SILLAMY apud SERRAT, 2007, p. 38).

Não podemos pensar num modelo de aprendizagem sem afetividade. Ao longo da sua história a Psicologia tradicional dicotomizava as dimensões cognitivas e afetivas “correspondendo as diferentes tradições dentro dessa disciplina” (OLIVEIRA, 1992, p. 75). Mas, com a perspectiva de romper com essa dicotomia Piaget e Vygotsky dão ênfase ao atrelamento da cognição e afetividade no processo de alfabetização.

Vygotsky afirma que a separação do intelecto e do afeto

[...] enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1992, p. 76-77).

Como é fácil notar, esse autor realmente não consegue enxergar afeto e cognição dissociados. Um provável fator que tenha contribuído para associarem Vygotsky durante tanto tempo à temática dos processos cognitivos reside no fato de como sua obra foi utilizada pelos adeptos de sua teoria. Oliveira e Rego (2003) abordam esse questionamento, lembrando que há uma longa tradição no campo da Psicologia em separar os domínios afetivos e cognitivos:

Sabemos que a tendência dualista ainda não está totalmente superada nos estudos contemporâneos, portanto, ela pode ter ‘contaminado’ (ou influenciado) o modo de como suas idéias foram selecionadas, difundidas e interiorizadas por seu público leitor (OLIVEIRA; REGO in ARANTES et al, 2003)

Nessa perspectiva Wadsworth (1995) afirma que o desenvolvimento intelectual (aprendizagem), proposto na teoria de Piaget contém dois componentes: um cognitivo e outro afetivo; e que o desenvolvimento de ambos ocorrem paralelamente, assim como Vygotsky (*apud* Oliveira, 1992, p. 76) afirma que “a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto” e que “[...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”.

Fortalecendo a tese do imbricamento cognição/afetividade Morin (2000) na atualidade fortalece e dá realce a essa discussão afirmando que

[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade [...]” e “[...] o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (p. 20).

Como vimos, não podemos pensar em aprendizagem sem relacionarmos estes dois aspectos e, mais ainda, o papel determinante da afetividade neste processo, antes vista como segundo plano, sem a devida importância.

No que se refere ao desenvolvimento da afetividade há ainda inúmeras contribuições de Vygotsky através de seus próprios escritos ou através de autores que, à luz de seus escritos, formulam proposições que concretizam o papel da afetividade na educação.

Baseado na abordagem histórico-cultural<sup>1</sup> proposta por Vygotsky, Serrat (2007, p. 41) destaca que “a afetividade humana é construída culturalmente, ou seja, o significado das emoções varia de cultura para cultura, sendo concebido e nomeado de forma diversa em culturas diferentes”. Ele realça ainda que o afeto, nesta compreensão, não é determinado geneticamente, é aprendido desde o primeiro dia de vida.

Tomando por referência as idéias de Wallon podemos evidenciar que

---

<sup>1</sup> Esta abordagem, elaborada por Vygotsky, tem o objetivo de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p. 21 *apud* Rego, 1995 p. 38).

[...] a sociedade intervém no desenvolvimento psíquico da criança, através de suas sucessivas experiências e das dificuldades – ou não – para vencê-las, já que ela – a criança – depende para viver e sobreviver durante muito tempo dos adultos que a cercam (BEZERRA, 2006, p. 21).

Esta passagem constata que o indivíduo quando nasce possui todas as potencialidades para desenvolver-se. No entanto, diferentemente dos animais que adquirem seus comportamentos de maneira instintiva, nós seres humanos necessitamos do auxílio de outras pessoas a nossa volta para que possamos amadurecer. Do contrário nosso desenvolvimento cognitivo, afetivo e social estariam comprometidos.

LEITE & COLOMBO (2008, p.3) destacam alguns pontos convergentes entre as teorias de Wallon e Vygotsky. Dentre eles, quando ambos admitem que “[...] é através da interação social que o ser humano se desenvolvem, especialmente nas interações em sala de aula [...]”. A partir da compreensão até então desenvolvida o homem tem que ser visto em sua totalidade, como um ser histórico, cultural e social que possui dimensões afetivas e cognitivas, que contribuem para o seu desenvolvimento humano.

E isto não é diferente na área educacional. Segundo Leite e Tassoni

[...] a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com “o que ensinar” (os conteúdos das disciplinas) começa a ser dividida com o “como ensinar” (a forma de, as maneiras, os modos) (2000, p.1).

Vygotsky é um dos autores que melhor retrata essa relação entre cognição e afeto. Se observarmos seus escritos é possível pensar que ele é mais um defensor da cognição, em contraponto ao afeto. No entanto, ele é quem melhor elucida a relação entre cognição e afeto no desenvolvimento do indivíduo. Para melhor compreensão abordaremos um pouco mais acerca dos seus estudos sobre essa relação.

A afetividade tem um papel muito importante na relação professor/aluno e, conseqüentemente, no processo de alfabetização. É ela que irá mediar esta relação para que a aprendizagem aconteça de maneira mais produtiva. Muitas das proposições de Vygotsky a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento nos remetem à afetividade.

Essa afirmação procede, uma vez que é perceptível o empenho que o autor imprime em mostrar que não há como haver dicotomia entre aprendizagem e desenvolvimento, como outrora era postulado, bem como dar um papel secundário à

aprendizagem frente ao desenvolvimento como afirmavam algumas teorias sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem na criança<sup>2</sup>.

Vygotsky vem mostrar que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, ou seja, toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história, nunca parte do zero.” (VYGOTSKY, 1988, p. 109) Para ele, o indivíduo só se desenvolve interagindo com a sociedade, portanto, a aprendizagem do ser humano inicia-se a partir do momento em que rompe o cordão umbilical, elo que o liga a sua mãe. A partir daí, o indivíduo já começa interagir com o mundo, já começa a aprender.

E qual a relação de tudo isto com a afetividade? A aprendizagem e o desenvolvimento da criança serão melhores se forem permeados de afetividade. A maneira de orientar, educar, formar, dialogar, tudo isso será determinante para a aprendizagem. Portanto, se a relação da criança com o meio a sua volta for harmoniosa, bem dirigida e recíproca em suas manifestações afetivas, esta criança tem grande chance de ter uma boa aprendizagem e, naturalmente, um bom desenvolvimento.

Rego (1995) nos lembra que, nos meios educacionais ainda prevalece, de maneira geral, a idéia de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. No entanto, isto é uma contradição se enxergarmos à luz da teoria histórico-cultural, uma vez que a mesma enfatiza que a aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento.

Corroborando com esta afirmativa, Vygotsky apud Rego (1995, p. 107) evidencia que

[...] o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para educação pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam de intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajudar a definir o campo e as possibilidades de atuação pedagógico.

---

<sup>2</sup> Estas teorias foram categorizadas em três categorias fundamentais: a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem; depois postulando que aprendizagem é desenvolvimento e; afirmando a coexistência entre estes dois aspectos. Apesar de todo este caminho aparentar significar um avanço, estas idéias ainda dão maior ênfase ao desenvolvimento. Para maior aprofundamento ler o texto “aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar” (VYGOTSKY, 1988, p. 103-117).

Portanto, é possível enxergar afetividade presente nessas características para o bom ensino, características essas que vêm justificadas na perspectiva de Vygotsky enfatizando que “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 1995, p. 110).

Esse paradigma, segundo Rego (1995), nos remete a um redimensionamento do valor das interações sociais na relação professor/aluno, tendo o professor o dever de, além de permitir que ocorram, promovê-las no dia-a-dia das salas de aula. Estas interações

[...] passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimento por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. [...] (REGO, 1995, p. 110)

Enfim, nestes aspectos supracitados é possível enxergar a essência da afetividade na educação, que é o relacionar-se com o outro, interagir no intuito de buscar alternativas para o seu desenvolvimento através de atitudes positivas como o diálogo, a escuta, o respeito mútuo e todos os elementos que colaborem para este fim. No processo de alfabetização estes fatores são de fundamental importância.

O processo de alfabetização vem de longa data, desde os tempos primitivos e, que evoluiu no decorrer das épocas. Na Antiguidade, época de uma escrita primitiva, uma pessoa alfabetizada era aquela que sabia ler o significado do símbolo e era capaz de escrevê-lo. Cagliari (1998) destaca que os alunos nesse período aprendiam lendo algo escrito, copiando em seguida. Afirma que “o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização” (CAGLIARI, 1998, p.15). Na Idade Média, a alfabetização ocorria mais na vida privada das pessoas do que nas escolas. Portanto, “aprender a ler e escrever não era uma atividade escolar” (CAGLIARI, 1998, p.18). As crianças desse período eram educadas em casa pelos pais, familiares ou por alguém contratado para essa finalidade. Nesse período, com o advento do Renascimento (Século XV e XVI) e a consolidação do uso do material impresso, Cagliari (1998) evidencia o surgimento das primeiras cartilhas, resultado de uma maior preocupação e importância dada a alfabetização. Essa,

no período da Revolução Francesa, passou a ser matéria escolar e a acompanhar o calendário escolar.

Ainda a respeito das cartilhas, Cagliari (1998) relata que até por volta de 1950 elas ainda davam ênfase a leitura. Nesta mesma década, a cartilha fundamentada na leitura passou por uma grande mudança. Dava-se maior importância a escrita do que a leitura, ou seja, “a atividade escolar deixou de privilegiar a aprendizagem e passou a cuidar quase que exclusivamente do ensino – aquilo que o professor deveria fazer em sala de aula” (CAGLIARI, 1998, p. 26).

A experiência da utilização das cartilhas não prosperou, pois persistiam o baixo índice de alfabetização e o alto índice de repetição e evasão escolar. A pouca eficácia das cartilhas teve algum sustento com a confecção de manuais para professores, criados para colaborar com o seu trabalho na sala de aula.

Atualmente, Cagliari (1998) aponta que nossas escolas ainda utilizam a cartilha tradicional, ou métodos parecidos. No entanto, o movimento contrário também acontece, surgindo professores que atuam com um processo de alfabetização que privilegie o equilíbrio entre ensino e a aprendizagem.

Um complicador ao longo da história da alfabetização no Brasil foi a atitude autoritária da instituição escolar através de seus métodos, dos seus livros, dos seus professores, que era centrada somente no ensino, e causava o fracasso escolar. Entretanto,

[...] as propostas de alfabetização que começaram a valorizar a criança e o seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realizasse.” (CAGLIARI, 1998, p.32)

Para Cagliari (1998) o essencial para o bom alfabetizador é aquele que, além de ter bem fundamentado seus conhecimentos em pedagogia e psicologia, tenha um conhecimento muito aprofundado em linguística e sistemas de escrita, inclusive de matemática e ciências. De acordo com o autor o professor tem que ter clareza do seu papel para a educação.

Na relação entre ensino e aprendizagem é notório que a afetividade é presente, até mesmo determinante, numa educação que privilegie a aprendizagem. Nesta forma de educar valoriza-se a individualidade de cada aluno, sua criatividade, aquilo que ele realiza, o seu conhecimento.

Já a educação pautada pelo ensino, destaca a coletividade, dando ênfase ao conhecimento que o transmissor julga ser importante para determinado grupo. Para este modelo é importante a reprodução de um modelo exposto, sem construção e somente com transmissão do conhecimento. Cagliari (1998) afirma que “não é porque o professor ensina que um aluno automaticamente aprende. Aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual” (p. 37).

O autor defende que deve haver um equilíbrio entre os dois métodos, pois não se pode nortear a educação somente por um deles. Portanto, o professor deve ensinar, mas não deve enxergar-se como detentor de todo o saber. Deve valorizar também a participação do aprendiz e tudo que pode expressar daquilo que já tem conhecimento.

O trato dado à educação que privilegia o processo de ensino é totalmente oposto ao que imprime a sua prática no processo de aprendizagem em todos os seus aspectos e, principalmente, no que se refere ao planejamento, metodologia e avaliação.

Em se tratando de planejamento, Cagliari (1998) nos mostra que o professor não considera o saber anterior do aluno ao saber escolar, bem como a maneira de ser da criança. O professor que se preocupa somente com o processo de ensino

No começo do ano programa o que vai ensinar, sem sequer conhecer seus alunos, por que o que vai ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré-requisito, é um ponto de partida considerado ideal para todos os alunos independentemente da maneira de ser e de saber de cada um (p. 43).

O professor que valoriza o processo de aprendizagem procura agir de outra maneira no que se refere ao planejamento. Quem trata a educação sob este aspecto reconhece que “o aprendiz, como um ser racional, vai juntando conhecimentos adquiridos pela vida toda a partir do momento que nasce” (CAGLIARI, 1998, p. 52). Logo, ele – o professor – procura, a partir da realidade de seus alunos, elaborar seu planejamento. É através das atividades em sala de aula, do diálogo e da escuta, procurando trabalhar o que é de interesse comum, considerando as particularidades de cada um que o professor passa a conhecer seus alunos.

No que diz respeito à metodologia utilizada para ensinar os conteúdos, aquele que valoriza o processo de ensino recorre às técnicas, na alfabetização das sílabas geradoras (o bá-bé-bí-bó-bú) bem como a da desmonta-e-monta da linguagem com uso de palavras-chave (a partir da palavra separa-se as sílabas, depois as letras e depois a remonta com o objetivo do aluno relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral).

No entanto, este caminho é um tanto falho, desde que muitas vezes o aluno cria palavras, por exemplo, que não existem ou são ortograficamente incorretas, pois na maioria das vezes o professor não explica ao aluno “que não basta ligar os pedacinhos, mas que é preciso ir além e checar se a palavra que foi formada existe, de fato, na língua e se sua forma de escrita está de acordo com as normas ortográficas” (CAGLIARI, 1998, p. 44-45).

No processo que valoriza a aprendizagem, a metodologia empregada para transmissão do conteúdo é o da explicação adequada, pois segundo Cagliari (1998) o professor deve aproveitar-se de momentos oportunos para transmitir o conhecimento ao aluno. Para tanto “o professor tem de procurar saber a razão de tudo o que seus alunos fazem ou deixam de fazer, caso contrário, não saberá o que dizer” (p. 55).

Por isso é que o professor deve ser o mediador (e não somente transmissor) entre o saber e o aluno, ou seja, colaborar para que ele consiga construir seu conhecimento. Cagliari (1998) reforça que é importante dar oportunidade ao aluno de, mesmo com atividades com metas definidas, possibilitar que o mesmo o faça com espontaneidade:

Na alfabetização, é fundamental que os alunos produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa, do jeito que acharem melhor. Mesmo um trabalho com objetivos definidos, como fazer um cartaz ou escrever uma carta reclamando da destruição das florestas ou da poluição das cidades, pode ser realizado de maneira a permitir que a expressão individual de cada aluno encontre liberdade de realização (p. 57).

Por fim, no que tange à avaliação, percebe-se também grande diferença entre os dois processos. O modelo de avaliação centrado no processo de ensino é extremamente mecanicista. O erro é mais importante do que o acerto, pois “são os erros que irão mostrar que o aluno precisa parar e recuperar o que ainda não dominou” (CAGLIARI, 1998, p. 49). Consequência disto: Errou? Volte atrás e faça tudo novamente. Desta forma o aluno não aprende, não pensa, apenas copia e reproduz aquilo que é considerado correto, sem entender o porquê e o sentido da correção.

A avaliação, sob a ótica do processo de aprendizagem, procura valorizar tudo aquilo que é feito pelo aluno ao longo do processo educativo. Procura interpretar o que foi feito, procurando “verificar o que está correto e o que está errado e por que está certo e por que está errado” (CAGLIARI, 1998, p. 57).

O professor, neste caso, tenta relacionar o que o aluno produziu com aquilo já produzido por ele anteriormente, podendo assim, perceber o quanto ele progrediu e, por fim, procurar, junto com o aluno, interpretar o que foi feito por ele, para que assim, possa continuar construindo o seu conhecimento de maneira correta.

Como ficou evidenciado, o processo de alfabetização centrado na aprendizagem favorece o aparecimento de relações afetivas entre professor e aluno. Assim, a afetividade tem um papel muito importante para que a alfabetização seja produtiva e possa externar as potencialidades do aluno, de maneira a colaborar com o seu aprendizado.

### **3 – ESCOLA SESC**

A Escola Sesc é pioneira em Aracaju, praticamente surgiu com a criação do SESC – Serviço Social do Comércio, em Sergipe em meados dos anos 1948. Nesta época a educação era denominada “Recreação Infantil”, ou seja, a criança frequentava o SESC para brincar e participar das atividades que não obedecia a um currículo criterioso. O principal objetivo da ação educativa do SESC era atender os filhos dos comerciários a partir dos 02 anos de idade, que ingressavam na Educação Infantil, até o Ensino Fundamental, priorizando a formação de um aluno mais crítico e humano.

Diante da responsabilidade social e educacional que o SESC apresenta com os filhos dos comerciários, no ano de 2000, foi analisado e proposto o registro da escola no Conselho Estadual de Educação como forma de validar todo o trabalho que o SESC oferece no campo da educação, seja ela na modalidade Educação Infantil, Educação Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos. Em 2006 foi criado o sistema de creche que recebe crianças desde os oito meses de idade. Essa modalidade surgiu diante da análise feita sobre a realidade da mãe comerciária, que encontra dificuldades em ter que retornar ao trabalho depois da sua licença maternidade, e não ter onde deixar seu filho.

Hoje a Escola Sesc atende um número de aproximadamente 800 alunos nas duas unidades educacionais, funcionando no bairro Siqueira Campos e no município de Nossa Senhora do Socorro. As unidades funcionam com direções e coordenações independentes para que, assim, a equipe esteja mais próxima e com maior apoio pedagógico. Na unidade do Siqueira Campos funciona Creche, Educação Infantil e Fundamental até o 8º ano, e, em 2011, será aberta a turma de 9º ano. Já no município de Nossa Senhora do Socorro, desde 2003, passou a funcionar a Educação Infantil, e no presente ano foi criado um sistema gradativo de Ensino Fundamental com 1º e 2º ano.

A partir do exposto, pretende-se neste capítulo analisar a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Sesc organizada e avaliada pelo Departamento Nacional do SESC, e aplicada em todo sistema educativo do SESC espalhado por alguns estados brasileiros.

### 3.1 – Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Sesc

A Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Sesc é composta por 7 partes: Apresentação, Introdução, Fundamentos teóricos e Metodológicos, Áreas Curriculares, Organização e Funcionamento, Estratégias para Atualização do Documento e Bibliografia. Na apresentação da proposta é apontado o motivo que levou a implantação do Ensino Fundamental, grande demanda vinda da Educação Infantil, em função do reconhecimento que a instituição tinha pelos serviços prestados a esta clientela. Em seguida, é apontado os objetivos gerais da Proposta que são

[...] priorizar o processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação (do educador e do educando), integrando, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento e expressão. Educar para abertura a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas idéias; educar para autonomia, para a liberdade possível em cada etapa da vida, para a autenticidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001, p.9)

No que diz respeito aos Fundamentos teóricos e Metodológicos, a Proposta Pedagógica da Educação Fundamental da Escola Sesc apresenta a sua base teórica, a partir da sua concepção sobre a criança, vista como um ser ativo, que constrói e reconstrói suas ações a partir da sua visão de mundo. Nessa perspectiva, segundo a proposta, os fundamentos que norteiam a metodologia da escola baseiam-se nas teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e Freinet. “Os três primeiros autores admitem uma recíproca influência entre o indivíduo e o meio, e consideram que os fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento e não podem ser separados um do outro” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001, p.13). Já Freinet, mencionado na proposta, enfatiza que “[...] uma criança que a cada instante cria, imagina e inventa, só pode ser compreendida e orientada através de uma pedagogia da construção e do movimento” (2001, p.15).

Com base nestes teóricos, a Proposta (2001) afirma que podemos entender que uma pedagogia deve ser regida a partir dos conhecimentos e das necessidades sociais de aprendizagem dos alunos. De acordo com a Proposta (2001), o papel da escola é respeitar as diferenças dos alunos, além de considerar essas diferenças como elementos ricos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. “Pensar a escola como espaço de

interlocução e de produção de diferentes caminhos é pensar a sala de aula como um espaço de produção do conhecimento” (2001, p.16).

No que se refere ao Currículo, de acordo com a Proposta (2001) este tem de estar diretamente relacionado com os objetivos e as intenções da escola, dos professores e alunos. A proposta afirma ainda que “[...] o currículo engloba valores, atitudes e procedimentos além de abranger questões referentes ao “quê”, “para que” e “como” ensinar, articuladas ao “para quem” (2001, p.17). Diante dessa perspectiva é preciso definir objetivos para serem alcançados, que devem apontar “[...] as características afetivas, cognitivas e físicas e as estruturas éticas, estéticas, de relação interpessoal e inserção social, a serem vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem” (2001, p.17).

Em se tratando de conteúdos, lembrando que a Proposta (2001) está centrada no desenvolvimento da autonomia e criatividade do aluno, o documento aborda três tipos: os conceituais que se referem aos fatos e princípios de uma área do conhecimento; os atitudinais que cooperam para a formação da cidadania, pois estão voltados para a construção de valores e hábitos; e os procedimentais que estão relacionados com os métodos necessários para a realização de uma determinada atividade, ação educativa do aluno.

Na proposta também é explicitada a metodologia do trabalho pedagógico da escola, tendo em vista que a concepção que se tem da criança é que ela é produtora de cultura e de conhecimento; a metodologia deve ser participativa, baseada numa ação dialógica e em relações afetivas. De acordo com o documento, é preciso que o processo de aprendizagem tenha uma significação para o aluno, que o acerto e o erro sejam elementos constituintes desse processo, que haja uma rotina cotidiana flexível onde trabalhe a coletividade e a individualidade, além do jogo, do estudo e da pesquisa. A respeito desses dois últimos aspectos, a Proposta (2001) assinala que o desenvolvimento de projetos de ensino serão organizados por professores e alunos, a partir de alguma necessidade de trabalhar algum tema específico e selecionado por ambos.

Em se tratando de planejamento, a Proposta (2001) defende que o mesmo “[...] constitui-se, então, na previsão, organização e avaliação de situações que propiciem condições para que os alunos construam conhecimentos sobre conteúdos e valores [...]” (p. 20) Mas, para que isso ocorra é preciso que “ele fale de vida, de uma história que está sendo construída, onde a criança é o centro,” e acima de tudo conheça “[...] a

realidade social e cultural dos alunos, os conhecimentos já adquiridos, os valores e o saber do meio em que vivem [...]” (2001, p.21).

Após esse conhecimento, o professor organizará os objetivos para serem alcançados com os alunos. “A seleção de conteúdos, conceitos, procedimentos e valores deverá ser realizada em função dos objetivos propostos” (p.21). Além disso, de acordo com a Proposta (2001) é fundamental que se organize sequencialmente os conteúdos, considerando-se “[...] a graduação, a continuidade, a unidade e a interdisciplinaridade” (p.21). Vale ressaltar outro aspecto importante que está entrelaçado com o planejamento, que é a organização, pois é “[...] da competência e responsabilidade do professor encaminhar ação educativa, garantindo as condições necessárias para o sucesso da atividade” (2001, p.21). Já a última parte do ato de planejar, apontado pela Proposta é a avaliação, que diz respeito à análise do “[...] que ocorreu, como ocorreu, o que falta, o que poderia ser modificado” (p.21).

O processo de avaliação vai além de olharmos para as crianças enquanto seres observáveis. A avaliação deve considerar as produções dos alunos, o diálogo estabelecido com os pais, educadores e funcionários, com o objetivo de elaborar um diagnóstico real do educando, considerando sua socialização e aprendizagem.

Quanto ao papel do professor, a Proposta (2001) destaca que este tem que “[...] agir como parceiro no caminhar do aluno, e tem um papel indispensável: o de mediador. Cooperativamente, ajudará seu aluno a perceber procedimentos indevidos e inadequados” (p.35).

Na parte que diz respeito às áreas curriculares a Proposta (2001) aponta os objetivos gerais e específicos, os conteúdos e a forma de avaliação da disciplina. As disciplinas tratadas nas turmas de alfabetização são: **Artes** que trabalha com as atividades artísticas que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da função simbólica na criança; **Ciências Naturais e Sociais** que são desenvolvidas a partir das situações que tem significado para as crianças, suas leituras de mundo; **Matemática** que será ensinada a partir de situações em que se utilizem números (de telefones, placas de carros, datas de nascimento, etc), pois para o sujeito se apropriar de conceitos como o de números é necessário que exercite a ação mental sobre o objeto social de conhecimento. **Educação Física** que deve realizar uma “educação de corpo inteiro”, isto é, sem separar os níveis cognitivos e motor; e a Língua Portuguesa, disciplina central no processo de alfabetização, que será tratada com mais detalhe nas linhas a seguir.

O ensino da **Língua Portuguesa** da Escola Sesc tem como objetivo principal privilegiar tanto a escrita quanto a leitura de textos, porém a que prevalece é a segunda pois a finalidade é ultrapassar a simples decodificação de símbolos para buscar a formação de leitores e escritores. Essa formação se dá tendo como suporte diversos tipos de textos, leituras e debates, descartando a utilização de métodos tradicionais de alfabetização, ou seja, aqueles em que o aluno é apenas um receptor, que sua escrita parte da fragmentação da palavra em sílabas ou letras. A finalidade é expandir as possibilidades do uso da língua para permitir a inserção plena do aluno no mundo letrado.

De acordo com a Proposta (2001) para que os objetivos específicos sejam alcançados é necessário que os procedimentos diários das atividades estejam atrelados a literatura, ou seja, é importante que o aluno tenha contato com todos os tipos de leitura – livros, jornais, revistas, poesias, poemas, contos de fadas, visite a biblioteca e tenha acesso à literatura infantil, infanto-juvenil e moderna. Nessa perspectiva, o que é esperado dos alunos é “uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas do cotidiano, ter acesso a cultura e alcançar participação no mundo letrado” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001, p.101).

Além disso, o ensino da Língua Portuguesa deve

[...] possibilitar aos alunos a compreensão da linguagem como atividade humana, histórica e social, constituinte do sujeito, que possibilita a significação do mundo, a representação da realidade, a comunicação e a expressão de idéias e sentimentos, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais e que tem uma estreita relação com o pensamento (2001, p.102).

Diante dessa realidade, o professor deverá desenvolver o seu trabalho principal e/ou inicial considerando o conhecimento prévio do aluno e em seguida propiciar o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, desenvolver pesquisas por meio de projeto, destacar a troca de conhecimento para as distintas áreas de aprendizagem, possibilitar a apreciação pela leitura e auxiliar o desenvolvimento da aptidão textual dos alunos.

Todo o trabalho realizado com a Língua Portuguesa deve ser desenvolvido “[...] sob o ciclo uso>reflexão>uso. Isso significa um contínuo repensar, tanto do aluno quanto do professor, sobre a produção e a compreensão de discursos” (2001, p.104).

Isto é, “[...] o ensino da Língua Portuguesa deve partir sempre da leitura e da produção escrita do aluno para depois realizar uma reflexão sobre a gramática” (p.104).

Nessa perspectiva, os conteúdos são organizados por eixos – linguagem oral, leitura, produção escrita, aspectos formais da língua escrita, gramática – que apresentam conceitos básicos para a aquisição dos conhecimentos da Língua Portuguesa. Vale ressaltar que o estudo da Língua Portuguesa baseia-se em textos de autores consagrados ou dos produzidos pelos próprios alunos. Em relação à avaliação a Proposta (2001) afirma que procura

[...] orientar o aluno no refazer de seus trabalhos. Isso significa que o professor precisa utilizar uma linguagem clara e objetiva ao apontar o que deve ser corrigido, refeito ou melhorado pelo próprio aluno. Dessa forma a avaliação não se torna definitiva nem faz do professor o dono da palavra final. A avaliação passa a ser instrumento de diálogo e de orientação na busca de novos saberes (p.103).

## 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão discutidos e analisados os dados coletados a partir dos questionários aplicados com as quatro professoras de Ensino Fundamental e uma coordenadora da Escola Sesc Sergipe do município de Aracaju, além de algumas atividades desenvolvidas por um aluno de uma turma de primeiro ano que observei no período de quinze dias, juntamente com recortes das observações feitas.

Como forma de apresentação dos dados optou-se por tratar as perguntas distribuídas em três blocos temáticos. As questões primeira, segunda, terceira e quarta são referentes ao bloco temático da formação das professoras e da coordenadora, a sétima, a oitava e a nona, referem-se ao bloco sobre o processo de alfabetização e, por fim, a quinta, a sexta, a décima e a décima primeira no terceiro bloco temático referente ao erro da criança na escrita e na leitura.

A primeira questão foi relacionada ao sexo das entrevistadas, as cinco são todas do sexo feminino. Em se tratando da segunda questão, sobre a *formação* das entrevistadas, as cinco possuem nível superior, sendo que a professora A tem pós-graduação em psicopedagogia e a coordenadora, pós-graduação em psicopedagogia Institucional e Clínica.

A terceira pergunta faz a seguinte indagação: *Há quanto tempo está em sala de aula?* A professora A tem vinte e quatro anos, a B cinco anos, a C dez anos, a D três anos e a coordenadora cinco anos de coordenação. Partindo para quarta pergunta *Há quanto tempo ensina na alfabetização na proposta do SESC?* A professora A há 6 anos, professora B – 10 meses, C – 3 anos e professora D – 2 anos.

Ao se referir ao bloco temático sobre *o desenvolvimento do processo de alfabetização*, a sétima pergunta objetiva faz a seguinte indagação: *Como os alunos participam das atividades desenvolvidas na sala de aula? O professor respeita a escolha, o interesse, a sugestão e a experiência dos alunos?* As professoras C, D e E, bem como a coordenadora responderam as alternativas que dizem respeito à escolha, o interesse e a sugestão dos alunos. Já a professora A respondeu que é respeitado o interesse e a sugestão do aluno e a professora B, D e a coordenadora responderam que é também respeitada a experiência dos alunos.

De acordo com Freire (2005) esse é um dos deveres da escola, trabalhar com a experiência do aluno, da realidade concreta, do saber socialmente construído,

discutindo a relação desse saber com os conteúdos trabalhados na sala de aula. Além disso, o autor enfatiza a importância do professor em dar liberdade para que o aluno expresse suas idéias, inquietações, e acima de tudo seu saber.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2005, p.60-61).

Segundo Cagliari (1998) apreciar no processo de alfabetização a realidade da criança, significa reconhecer que a mesma chega à escola com uma bagagem repleta de ideias de fatos tratados no ambiente escolar, construído ao longo da sua vida. Portanto, para que haja realmente a aprendizagem é preciso que a escola, o professor e os livros didáticos valorizem o saber construído historicamente pelo aluno.

Na oitava pergunta foi questionado se a professora *Observa o interesse por parte dos alunos na atividade de alfabetização? Como isso ocorre?* A resposta que prevaleceu foi a que os alunos tem interesse. A professora A respondeu que em algumas situações ocorrem a falta de interesse de alguns educandos, dependendo da atividade proposta. Mas, na maioria das situações, conseguem o objetivo. A professora B respondeu que o interesse ocorre quando a aula proporciona atividades atrativas que despertam o interesse dos alunos. Já a professora C falou que ocorre o interesse porque há uma curiosidade em descobrir, que os questionamentos são frequentes, sem contar que eles gostam muito de ler as novidades que ela leva para sala de aula. A professora D disse que o aluno se interessa participando das atividades propostas e no desenvolvimento das atividades. A coordenadora afirmou que quando vai às salas de aula e quando conversa com as professoras, percebe que os alunos tem muita vontade para aprender, pois eles querem mostrar o que já sabem e sempre tem disposição para participar.

Como podemos perceber, na maioria das respostas das entrevistadas, os alunos participam a medida que as atividades são atrativas, com novidades, Cagliari (1998) sugere atividades relacionadas à leitura para que o aprendizado aconteça de maneira mais envolvente. Dentre elas, incentiva o uso de outros sistemas de escrita como o

pictograma, por exemplo, aqueles símbolos que encontramos cotidianamente e que nos servem para identificar locais ou avisos. Dando a oportunidade aos alunos de conhecer outra forma de comunicação de maneira divertida.

A nona questão, de cunho subjetivo, traz a seguinte indagação: *Como desenvolve o processo de alfabetização no dia-a-dia?* A professora A respondeu que através de jogos didáticos, interpretação de textos orais e escritos, atividades lúdicas, instigando o conhecimento prévio dos educandos. A professora B disse que sua prática no processo de alfabetização é desenvolvida com atividades lúdicas que permitam aos alunos construir o seu saber. Já a professora C respondeu que desenvolve sua prática através de diferentes tipos de leitura, jogos, montagem de cartazes, literatura e diversas outras maneiras. A professora D falou que a prática de alfabetização é desenvolvida com leitura, jogos pedagógicos e atividades de interpretação de textos. E a coordenadora afirmou que as práticas de alfabetização desenvolvidas na sala de aula tem que utilizar jogos, textos e diversos gêneros literários.

É possível perceber que jogos e textos são elementos importantes nas práticas pedagógicas das professoras. Os jogos tem sua importância na medida em que possibilitam e estimulam a criança a pensar: “é brincando, jogando, que a criança, mais do que explicitar, torna concreto sua forma de pensar” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SESC, 2001, p.10). Isso também ocorre quando se utiliza o texto, principalmente quando o professor possibilita ao aluno produzir seu próprio texto, sem preocupar-se demais com a norma culta. Segundo Cagliari (1989) é preciso

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se auto-corrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos (p.124).

O último bloco temático é referente ao *erro do aluno no processo de alfabetização*. A quinta questão, que é objetiva, traz a seguinte pergunta: *Que questões mais frequentes são identificadas no processo de alfabetização?* Todas as professoras e a coordenadora responderam que **A criança escreve do jeito que fala**. As professoras A, B e D, e a coordenadora responderam que **A criança escreve faltando letras**; as professoras A e B que **A criança escreve juntando palavras**; as professoras A, B e C

que **A criança lê sem pontuação**; e as professoras A, B e D que **A criança realiza uma leitura fracionada**.

Quando falamos em erro podemos remeter a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc quando afirma que

[...] o aluno precisa sempre elaborar hipóteses, experimentá-las, confrontar seu saber com os saberes do grupo e, com isso, a possibilidade de erro torna-se bastante presente. O erro aqui é entendido como parte constituinte de um processo de aprendizagem, como algo ainda desconhecido (2001, p.19).

Como podemos perceber nesta questão, a resposta unânime foi a que diz respeito **A criança escreve do jeito que fala**, o que é uma realidade nas turmas de alfabetização. Quanto a esta problemática Cagliari salienta que “[...] para ensinar alguém a ler e a escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (2006, p.130).

E para resolver estas questões acima citadas, foi feita uma pergunta subjetiva para saber das investigadas *Que atitude toma a cada questão identificada?* As professoras A e B responderam que aplicando atividades lúdicas, atrativas, para que o educando observe o jeito certo da escrita e da leitura. A professora C respondeu que procura trabalhar a leitura coletiva, fazendo visita à biblioteca com frequência, trabalhando com rótulos, fazendo ditado de palavras, texto e frases. A professora D disse que mostra a criança onde ela errou e a ajuda a corrigir seu erro. E a coordenadora respondeu que no trabalho de coordenação orienta as professoras a trabalhar através de atividades concretas, de informações, pesquisa e jogos.

Percebemos nas respostas a preocupação da utilização de jogos, como também da prática de pesquisas, para resolver o erro da criança. Esta é uma realidade que a Proposta da escola adota, “[...] que as atividades se desenvolvam, na medida do possível, em uma situação de jogo, estudo e pesquisa, conjugando-se objetivos e conteúdos traçados com os interesses das crianças” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001, p.101).

Em seguida foi perguntado as professoras na décima questão, objetiva: *Como você analisa o erro da criança na escrita e na leitura?* A professora D e a coordenadora responderam que vê no erro **uma forma da criança demonstrar o que sabe**. E as professoras A, B, C, D e a coordenadora responderam também que **o erro é uma forma da criança mostrar que está elaborando suas idéias**. E ainda foi respondido pelas

professoras A, B, C e pela coordenadora que **o erro é uma informação importante para o professor organizar o ensino.**

Nesta questão a resposta que prevaleceu foi que as professoras analisam o erro da criança como sendo uma forma dela mostrar que está elaborando suas idéias. Este aspecto é muito presente em alguns processos de alfabetização, mas resta saber se é valorizado. De acordo com Cagliari (1998, p.245) “tudo o que o aluno faz ou deixa de fazer tem uma razão de ser para ele, e o professor precisa descobri-la para poder ensinar adequadamente.” O autor ainda ressalta que se deparando com esta situação e procurando conhecer os motivos que levam a esse erro, o professor “[...] pode mostrar e discutir isso, indicando a saída, ou o passo seguinte, para não errar e levar adiante, de maneira cada vez mais sólida o processo de aprendizagem.” (p.271)

Com relação a esta pergunta foi questionado também: *Que atitude você toma frente a cada situação identificada?* A professora A respondeu que planeja as aulas de acordo com o nível da turma, apresentando estratégias direcionadas a estas dificuldades. A professora B replicou que faz atividades que proporcionem reflexão, para que os alunos possam observar e consertar os seus próprios erros, elaborando várias hipóteses. Já a professora C respondeu que procura sempre atender de forma diferenciada os casos mais críticos e ao mesmo tempo procura propor atividades bem lúdicas contextualizando com a realidade do conteúdo proposto. Quanto à professora D, respondeu que procura levar as crianças a perceber sua dificuldade e juntos chegarem até o ponto que desejam. E a coordenadora afirmou que os erros na escrita das crianças são condições assinaladas para poderem reavaliar o planejamento para melhor compreender o ensinar.

Percebe-se que as professoras tem a preocupação de propor estratégias para os alunos de que consigam superar suas dificuldades. Este, segundo Cagliari (1998) é o papel do professor, ser um mediador, ajudar o aluno quando “[...] erra alguma coisa, ou não sabe realizar uma tarefa” (p.55). Isso se faz quando o planejamento, as atitudes dos professores vão de encontro com a realidade, a individualidade de cada aluno.

Como podemos notar nesta análise dos questionários as professoras revelam que apresentam uma sintonia com a proposta, ou seja, na percepção das professoras o desenvolvimento de suas práticas está de acordo com a proposta da escola, porém observando a turma de uma das professoras entrevistadas, foi possível perceber uma contradição entre o que contem na proposta e a prática desenvolvida pela referida professora.

## 4.1 – Análise das atividades de sala de aula e das observações

A observação foi feita em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, com um total de vinte e seis alunos. No primeiro dia de observação foi possível perceber que boa parte dos alunos eram muito agressivos, dispersos durante a aula, faziam de tudo para chamar atenção. Segundo a professora isso era devido “[...] a falta de afetividade, porque a maioria dessas crianças tem pais separados, moram a maioria com a avó [...]” e “[...] por causa disso os alunos ficam com o psicológico afetado o que acaba interferindo no desenvolvimento da aprendizagem” (Professora B).

No início da aula a professora fez uma dinâmica com os alunos cantando uma música, e logo em seguida começou a aula, que a todo momento era interrompida por causa do comportamento de alguns alunos, que brigavam, corriam na sala, não prestavam atenção e não participavam da aula. A aula era desenvolvida com gritos da professora para controlar os alunos e desinteresse por parte de alguns. Devido a uma feira de ciências que iria ocorrer naquela semana, os alunos estavam sendo preparados para apresentarem a sua fala, sobre determinado assunto. Por conta disso a aula foi curta, os alunos só fizeram uma atividade no livro.

No segundo dia de observação, a professora precisou se ausentar da sala, ficando uma estagiária para desenvolver a atividade planejada. A atividade foi interativa, relacionada com os meses do ano, e o que é comemorado em cada mês. Nesta atividade as crianças participaram ativamente, opinaram, interagiram, tiveram contato com o objeto de ensino – as imagens.

No terceiro dia de observação a aula começou com a rotina, seguindo a agenda. Em seguida, a professora propôs uma atividade muito interessante, mas não soube desenvolver bem. Tratava-se de um cineminha de imagens, do qual os alunos teriam que tentar escrever do jeito que soubessem o nome da figura que aparecesse. Os alunos participaram bem, a professora reforçava foneticamente sempre o nome da figura, as vezes soletrando letra por letra, e desafiava para que escrevessem corretamente a palavra.

No início a proposta era desafiar a criança a identificar a figura e o nome da mesma. E por fim, o aluno tinha que escrever do jeito que soubesse, mas a todo momento a professora soletrava a palavra, e no final escrevia todas as palavras no quadro. Não houve por parte dos alunos uma participação nesta atividade, alguns faziam

e outros apenas copiavam o que estava no quadro. A professora não deixava eles criarem hipóteses, tentar escrever realmente do jeito que sabiam, colocar as idéias que já tinham construída sobre aquela imagem, simplesmente ela soletrava a palavra, alguns escreviam e outros apenas copiaram quando ela colocou no quadro.

Segundo Cagliari (1998) esta prática era um dos segredos da alfabetização tradicional, que defendia a cópia como um meio dos alunos pensarem na representação das letras. No entanto, o autor ressalta que “[...] se o aluno encarar a cópia como uma simples reprodução, caso das cartilhas, essa atividade pode não só não ajudar o aluno, como lhe passar a idéia de que escrever é apenas copiar” (p.181). Mas, isso não quer dizer que a cópia seja uma prática totalmente errada, desde que sejam desenvolvidas cópias de textos significativos e escolhidos pelos alunos, no qual os professores expliquem e escrevam de acordo com a concepção e participação dos mesmos. Cagliari (1998) afirma que essa prática pode ser importante.

Após essa atividade, a professora passou para o caderno, onde o aluno foi estimulado a escrever o nome de algumas imagens em frases que seriam reescritas em seguida. Alguns alunos desenvolveram bem, falando o nome da imagem, como é que se escrevia, mas outros não participaram, tiveram dificuldades na escrita, chegando ao ponto de não escreverem nada e ficarem desatentos. No final, a professora colocou todas as respostas no quadro, alguns que não realizaram a atividade apenas copiaram e outros simplesmente não o fizeram. Quanto a estes últimos, ficou claro a falta de atenção da professora para com eles, pois ficavam o tempo todo desatentos, brincando e não havia nenhuma atitude por parte da professora. Agindo desta maneira, o professor assume o papel de simples transmissor e não o de mediador do saber. Mediador entendido por Cagliari (1998) como tendo a tarefa de “[...] ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado” (p.55).

Por um instante peguei o caderno de um dos alunos para observar se o problema era com aquela atividade, porém foi possível perceber que não, pois boa parte das atividades presentes no caderno estavam sem responder ou incompletas. Logo que acabou essa atividade, os alunos foram para o recreio.

Ao voltar, desenvolveram outra atividade no livro de Língua Portuguesa relacionada com rimas, trabalhando com uma parlenda.

A atividade foi desenvolvida da mesma maneira das demais, alguns participando, expressando suas idéias, mas outros apenas copiando quando a professora

colocava a resposta no quadro. E no desenvolvimento de uma das questões, onde solicitava a opinião do aluno, simplesmente isso não foi respeitado. A questão era a seguinte: “*Escrevendo e desenhando, registre o que você gosta de fazer aos domingos;*” e desenvolvendo, a professora perguntava o que eles gostavam de fazer, todavia não deixava eles escreverem realmente o que cada um gostava de fazer no domingo, eles então simplesmente copiavam as respostas de algum dos colegas – PRAIA, CINEMA, ORLA – como também desenhava. A atividade encerrou da mesma maneira que as outras, umas crianças participando, fazendo, outras copiando a resposta do colega e outras não fazendo nada. Cagliari (1998) destaca que “nem sempre reproduzir um modelo garante a aprendizagem, embora garanta, sim, uma réplica de algo que o aprendiz pode fazer sem saber exatamente o que está acontecendo” (p.45).

Seguindo para o quarto dia de observação, a turma começou sua rotina escrevendo a agenda e em seguida realizaram atividade no livro de Ciências, referente às propriedades dos materiais – vidro (transparente), borracha (flexível), colher (resistente). Quanto ao desenvolvimento desta atividade, foi igual às outras já desenvolvidas: a professora questionando os alunos, alguns respondendo, ela copiando a resposta no quadro sem deixá-los formular hipótese com sua própria escrita.

Também foi possível detectar o problema analisando algumas atividades de folha<sup>3</sup> de um aluno da turma observada. Estas são de Língua Portuguesa e dizem respeito ao processo de formação de palavras, construção de frases, método silábico e nomeação de imagens.

A primeira atividade pedia ao aluno que completasse a frase, escrevendo o nome das imagens, ou seja, escrita de frase enigmática. Nesta atividade é possível perceber que o aluno reconhece algumas letras, mas enfrenta alguns conflitos quando tenta utilizar algumas letras do alfabeto para escrever as palavras. Percebe-se que o aluno sabe o que deve escrever, pois analisando essa escrita é possível compreender algumas palavras. Diante da problemática, a professora coloca as palavras escritas corretamente embaixo do que o aluno escreveu.

Para Cagliari (1998) isto reforça uma idéia tão comum na tradição pedagógica de que não se pode nem mostrar e nem discutir o erro com o aluno, uma vez que este aluno teria dificuldades de fixar o certo aprendendo o errado.

---

<sup>3</sup> Atividades datilografadas ou mimeografadas elaboradas pelo professor.

A segunda atividade analisada trazia várias gravuras e pedia para que o aluno escrevesse a letra inicial de cada uma e depois pintasse as que começassem com a consoante “p”. Nesta atividade foi possível perceber através da escrita do aluno que possivelmente aconteceu o que observei na sala, a professora copiar a resposta no quadro, não deixar o aluno elaborar hipóteses de escrita. Isto é possível perceber, porque a escrita parece mecânica, uma cópia; umas duas letras, que pareciam ser a hipótese da grafia do aluno, foram apagadas para dar lugar ao termo: “correto”.

A respeito dessa prática desenvolvida pela professora em todas as aulas observadas, Cagliari (1998) afirma que quando isso acontece com os alunos “[...] raramente chegam a descobrir como o sistema de escrita funciona, como de decifrar algo escrito para ler e, conseqüentemente, não chegam a se alfabetizar” (p.45-46).

Na terceira atividade, primeiro se pedia para que o aluno escrevesse as sílabas iniciais de cada figura, e em seguida o nome das figuras. Nesta atividade percebe-se que o aluno já reconhece as sílabas e alguns nomes das figuras, mas levando em conta as atividades anteriormente desenvolvidas pelo mesmo, é possível apontar o mesmo problema supracitado, a cópia.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo percebi que a afetividade que pensava ter vivenciado na minha formação, na relação com a minha professora de alfabetização, não foi a que acho de suma importância para a prática pedagógica. A relação de afetividade que vivenciei foi aquela que dava atenção à realização da minha tarefa; não se escutava, não havia diálogo, não se preocupava com o que o aluno trazia de sua história, do seu contexto. Naquele momento pensar em concepções da linguagem escrita do aluno, suas referências, sua singularidade era praticamente irreal. Estas questões alimentaram o estudo no que tange aos fundamentos que subsidiam e orientam a prática dos professores, na compreensão dos princípios e fundamentos da proposta de alfabetização e a perspectiva dos professores.

Nesta perspectiva, a pesquisa teve como objetivo analisar a significação da afetividade na proposta de alfabetização do SESC – Serviço Social do Comércio, bem como quais princípios, quais fundamentos subsidiam e orientam a prática dos professores? Como os professores revelam a compreensão dos princípios e fundamentos da proposta? Na perspectiva dos professores qual o papel da escuta, das atitudes na relação da afetividade com a alfabetização?

A análise da proposta do Sesc serviu para perceber como o SESC considera a prática pedagógica na escola, como deve ser visto e tratado o aluno. Essa proposta embasada na abordagem construtivista considera que é possível articular as relações entre a cognição e afetividade na proposta pedagógica da alfabetização e o quanto esta compreensão é um fator determinante para a aprendizagem do aluno. Evidentemente que isso será possível se houver esforço por parte do educador em apropriar-se com convicção e clareza dos objetivos da proposta, que devem sempre ser pensado “[...] a partir dos conhecimentos dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhe são propostas” (PROPOSTA, 2001, p.15).

Podemos constatar em vista do que foi tratado na análise dos questionários algumas questões interessantes acerca da relação professor/aluno como também de que maneira a afetividade atua neste processo. É possível observar também relações fundamentais na educação como planejamento, metodologia e avaliação e, por fim, como utilizar o erro do aluno para que este possa ser útil para o seu aprendizado.

Na análise feita das atividades e das observações em sala de aula foi possível perceber que em determinadas circunstâncias o trato pedagógico destoava da idéia que a proposta traz no que se refere às questões relacionadas com a alfabetização. Como foi apresentado na análise das atividades dos alunos, no que diz respeito ao erro, muitas vezes era tirada do aluno a possibilidade de elaborar hipóteses de escrita, como também expressar sua criatividade, fazendo as tarefas de maneira condicionada, sem reflexão.

Relacionando o que foi respondido nos questionários e a análise da proposta, percebe-se que há uma sintonia entre a teoria e a prática. Mas, ao relacionar esses aspectos com a observação e a análise das atividades, percebe-se certa contradição entre o que foi dito e o que foi visto, ou seja, a prática não condiz com a teoria.

Este fato não é de todo negativo, uma vez que ao constatar essas contradições tem-se a oportunidade de revisar a prática pedagógica exercida apontando aquilo que está funcionando e destacando aquilo que pode ser melhorado. O processo educativo é de suma importância em momentos avaliativos, com o intuito de sempre procurar melhorar o ato de ensinar. O estudo revela a importância de uma reflexão na proposta de capacitações, estudos e debates com o corpo docente no sentido de encontrar alternativas, aprofundar-se na abordagem utilizada, bem como adquirir maior clareza sobre a proposta, para que assim esta proposta possa ser materializada e refletida na prática do professor.

Por fim, a Proposta de alfabetização do Sesc nos mostra o papel fundamental da afetividade permeando todo o processo educacional. Como é possível perceber a afetividade está imbricada na metodologia de ensino construtivista. Afetividade esta expressa na abertura ao diálogo, à escuta, ao respeito e valorização da individualidade e a história de vida de cada aluno e de estar sempre atento às reais necessidades do mesmo.

Portanto, podemos concluir que a afetividade é um fator determinante no processo, não só de alfabetização, mas também de educação de todo e qualquer indivíduo.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Lourinda R. de. **Wallon e a Educação.** In: Henri Wallon: psicologia e educação. 6ªed. 2006, p.71-86.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional.** São Paulo: Terra, 2009.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, MARIA T. de A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação:** um intertexto. Editora Ática, 1994.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon :** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo : Summus, 1992.

LEÃO, Denise Maria M. **Paradigmas contemporâneos de educação:** escola tradicional e escola construtivista. 1999.

LEITE, Sérgio A. da; TASSONI, Elvira C. M. **A afetividade em sala de aula:** as condições de ensino e a mediação do professor. <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos>>. Acesso em: 21 out 2010.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador.** (Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildor Barbanti e Antonieta Banini; direção da Coleção Fanny Abromovich). São Paulo: Ed. Sumus, 1985. (Novas buscas em educação: 23)

MICHAELIS: **Pequeno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor:** ingredientes do processo educativo. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

REGO, Tereza C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Roza Maria S. **A importância da afetividade na relação professor-aluno.** In: *Relação Professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.* Maceió: EDUFAL, 2002, p.51-74.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: L. S. VUGOTSKII, A. R. LURIA, A. N. LEONTIEV *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5ªEd. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE (A)

Questionário aplicada com as professoras e a coordenadora

### BLOCO I: PERFIL GERAL

1 – Sexo: a)  F      b)  M

2 – Formação: \_\_\_\_\_

3 – Há quanto tempo está em sala de aula?

\_\_\_\_\_

4 – Há quanto tempo ensina na alfabetização na proposta do SESC?

\_\_\_\_\_

5 – Que questões mais frequentes são identificadas no processo de alfabetização?

1-  A criança escreve do jeito que fala;

2-  A criança escreve faltando letras;

3-  A criança escreve juntando palavras;

4-  A criança ler sem pontuação;

5-  A criança realiza uma leitura fracionada;

6-  Outros;

6 – Que atitude você toma a cada questão identificada?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7 – Como os alunos participam das atividades desenvolvidas na sala de aula? O professor respeita:

a escolha

o interesse

sugestão

experiência

8 – Você observa interesse por parte dos alunos nas atividades de alfabetização?

( )sim ( )não

Justifique.

---

---

---

---

---

---

9 – Como você desenvolve o processo de alfabetização no dia-a-dia?

---

---

---

---

10 – Como você analisa o erro da criança na escrita e na leitura?

1-( ) Uma forma de demonstrar o que sabe;

2-( ) Uma forma da criança mostrar que está elaborando suas idéias;

3-( ) Uma informação importante para o professor organizar o ensino;

4-( ) Falta de atenção dos alunos;

11 – Que atitude você toma frente a cada situação identificada?

---

---

---

---

---

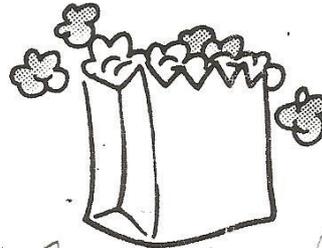
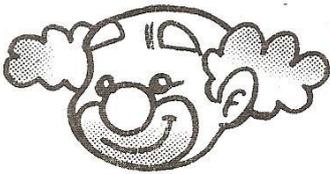
---

# APÊNDICE (B)

Primeira atividade analisada



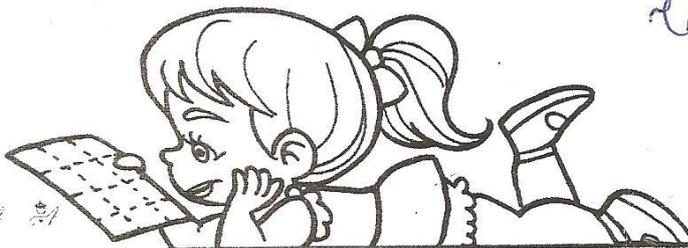
## DESCUBRA as FRASES



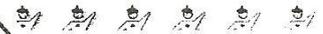
O palhaço comeu a pipoca



O passaro põe lã no ovos



Uapriche mais  
Gatinho!



## APÊNDICE (C)

Segunda atividade analisada

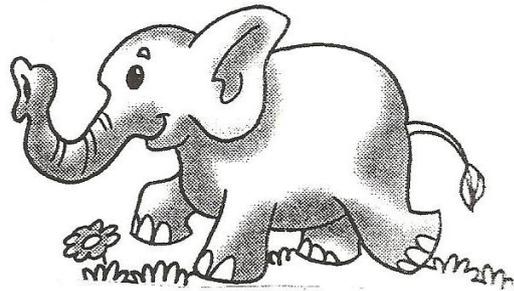
  
**Escola Sesc**  
Ensino Fundamental



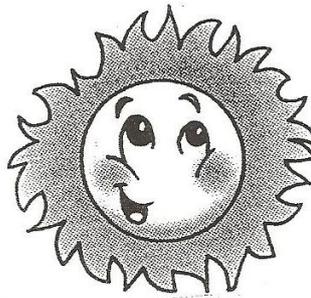
Atividade de Português  
faça as gravuras e escreva a letra inicial. De-  
pois pinte as que começam com a consoante "p".



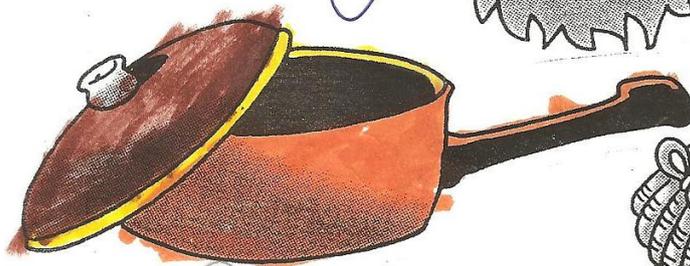
Pato ✓



elefante



Sol ✓



Panela ✓



Boneca

## APÊNDICE (D)

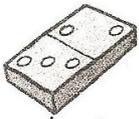
Terceira atividade analisada



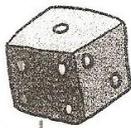
Continuar  
brincando!

Atividade de Português

1- Observe as figuras e escreva a sílaba inicial de cada uma delas:



do



da



de



doce

2- Agora escreva o nome das figuras com capricho:

dominó

dedo

dadô

doce

Capriche sempre  
nos desenhos!

