

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Bárbara Travassos Barreto

**Sentir e representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações
corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon**

SÃO PAULO

2024

Bárbara Travassos Barreto

Sentir e representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida**.

SÃO PAULO

2024

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida (orientadora)

Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Profa. Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini

*Dedico esta pesquisa às crianças, em especial
àquelas com quem tenho a sorte de conviver e
aprender todos os dias.*

AGRADECIMENTOS

Antes e acima de todas as coisas, agradeço pela sorte de me constituir como pessoa na relação com tantas pessoas incríveis.

À minha querida e amada orientadora, Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, minha referência teórica que se tornou referência docente e humana, por todas as aulas, orientações, horas ao telefone e caronas.

À Profa. Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini, por tantas contribuições na qualificação, em aulas, no grupo de estudos e na vida. Pela generosidade de ser uma pessoa que, quando diz “conte comigo”, realmente posso contar.

À Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, pelas valiosas contribuições na qualificação e por seu legado em defesa da infância.

Às professoras e professor do Formep, pelas aulas, partilha e por serem um exemplo de colegiado com olhar humano e inclusivo.

Ao querido Humberto Silva, por ser o coração e a alma do Formep.

Aos colegas da turma 11, por tantas aulas, trocas e estudos. Por acreditarem e lutarem pela qualidade da educação.

Às amigas queridas “da PUC para a vida”, Gabriela Romera e Thays Marcela, por compartilharmos as alegrias e angústias do processo acadêmico e da vida.

À Renata Weffort, por me incentivar e apoiar meus passos no mestrado, desde a inscrição até a primeira leitura da pesquisa concluída. Por ser inspiração em todos os aspectos.

Aos colegas de trabalho, por tantas trocas em nossa convivência, e, em especial, às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

Às amigas Stela, Marília, Michele, Luciana, Daniela e Bruna, por segurarem a minha mão em todos os momentos.

Às amigas Janice e Renata, por vivermos a Psicomotricidade em sua amplitude.

À minha mãe, por me dar a vida, encorajar meus passos e me ensinar todos os dias sobre resiliência e amor. E ao meu pai, que, mesmo desencarnado, tenho certeza de que me protege e sorri a cada conquista.

Ao meu irmão, pela certeza de que, “enquanto houver você do outro lado, aqui do outro eu consigo me orientar”.

Às forças da natureza que guiam e fortalecem meu caminhar.

(...)

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

*Você vai encher os vazios com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos!*

(Barros, 1999)

RESUMO

BARRETO, Bárbara Travassos. **Sentir e representar o mundo, escrever as palavras**: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon. 126 p. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

A presente pesquisa teve como objetivo identificar a visão das professoras alfabetizadoras sobre as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete em suas práticas, a fim de fazer apontamentos para uma proposta de formação em contexto para professoras alfabetizadoras, fundamentada na teoria de Henri Wallon, na Psicomotricidade e nos resultados da pesquisa. Acredita-se que as manifestações corporais não estão sob o controle das crianças e que as professoras alfabetizadoras, ao planejar suas práticas, devem considerá-las. A pesquisa teve como principal referência teórica a psicogenética walloniana. A trajetória metodológica se deu por meio de abordagem qualitativa em uma escola particular de Educação Básica no município de São Paulo. Teve como sujeitos duas professoras que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Foi enviado um questionário e realizadas 25 horas de observação de aulas com foco no processo de alfabetização para o levantamento de informações. O procedimento de análise ocorreu com base nos pressupostos da análise de prosa. Como resultado, este estudo revelou que o planejamento das atividades com foco no processo de alfabetização deve considerar as características da faixa etária e do meio, o que inclui o entendimento das manifestações corporais como forma de organizar o pensamento, relacionar-se com os outros e consigo mesmos, propiciando melhor leitura do mundo e das situações. Além de considerar que, para expressar graficamente o que sente, pensa e explora corporalmente, é preciso modular as tensões e distensões corporais, o que envolve a intencionalidade pedagógica ao escolher o espaço físico, a possibilidade de relação com os pares, os materiais a serem utilizados e o tempo necessário.

Palavras-Chave: Psicogenética walloniana. Psicomotricidade. Manifestações corporais. Processo de alfabetização. Formação em contexto.

ABSTRACT

BARRETO, Bárbara Travassos. **Feeling and representing the world, writing the words**: bodily manifestations in the literacy process through the light of Henri Wallon's theory. 126 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

This research aimed to identify literacy teachers' views on children's bodily manifestations during the literacy learning process and the indications of how such views reflect on their practices to develop a proposition for training in context aimed at literacy teachers and rooted in Henry Wallon's theory, Psychomotricity and the results of this research. It is believed that bodily manifestations are not under children's control and that literacy teachers must consider them when planning their practices. This qualitative research's theoretical framework was rooted in Wallonian psychogenetics, and it was performed at a basic education private school in the city of São Paulo. The participants were two teachers who work with 1st and 2nd grades of Elementary school, who responded to a questionnaire. Their classes were observed for 25 hours to raise information on the literacy process. Data analysis was based on prose analysis. Results revealed that planning activities focused on the literacy process must take age range and environment characteristics into account, which includes understanding bodily manifestations as a way to organize thought, relating to themselves and others, and providing a better reading of the world and its situations. Besides, to graphically express what children feel, think, and explore bodily, it is necessary to modulate bodily tensions and distensions. That involves pedagogical intent in choosing the physical space, the possibility of peer interaction, the materials to be used, and the necessary time.

Keywords: Wallonian psychogenetics. Psychomotricity. Bodily manifestations. Literacy process. Training in context.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas	19
QUADRO 2 – Grade horária semanal do 1º ano do Ensino Fundamental	124
QUADRO 3 – Grade horária semanal do 2º ano do Ensino Fundamental	124

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Formep	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores
MEC	Ministério da Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O Eu: a gênese, um impulso.....	12
1.2 Objetivos.....	17
1.3 Os outros: pesquisas correlatas	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
2.1 Infância, corpo e cultura: um diálogo com a escola	31
2.1.1 O corpo: contextos e narrativas	33
2.1.2 O adulto, a criança e a infância.....	36
2.2 Sentir, pensar e mover-se no mundo: afeto, razão e corpo à luz de Henri Wallon	37
2.2.1 A constituição da pessoa e a integração funcional	39
2.2.2 A função tônica: a linguagem corporal das emoções	42
2.3 Escrever as palavras: o processo de alfabetização e a psicogenética walloniana	44
2.3.1 Contribuições da Psicomotricidade no processo de alfabetização.....	47
2.3.2 Aspectos do desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização: do personalismo à categorização.....	49
2.3.3 Dos prelúdios psicomotores à representação	51
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	56
3.1 Abordagem da pesquisa	56
3.2 Instrumentos metodológicos	56
3.3 Caracterização das participantes da pesquisa	59
3.4 O campo de pesquisa.....	60
3.4.1 Estrutura física – os espaços	61
3.4.2 A sala de aula	61
3.4.3 Proposta pedagógica	62
3.4.4 Rotina escolar	63
3.4.5 Objetivos de aprendizagem em alfabetização.....	64
3.5 Produção de informações	67
3.5.1 Respostas dos questionários	69
3.5.2 As crônicas do cotidiano	72

3.6 Análise e discussão	87
3.6.1 Categoria “Mobilidade: concepção X intervenção”	89
3.6.2 Categoria “Escuta e disponibilidade das professoras”	96
3.6.3 Categoria “Organização do espaço e do tempo”	98
3.6.4 Categoria “Gestão das manifestações corporais das crianças”	103
4 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIRETRIZES PARA UM PROJETO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO	113
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	124

1 INTRODUÇÃO

Uma pesquisa não é feita apenas por duas mãos: são muitos corpos envolvidos. Encontros, relações, movimentos, conhecimentos, biografias e produções acadêmicas anteriores.

Para introduzir, conto um tanto no princípio, da gênese: os caminhos que percorri, que me impulsionaram e culminaram nesta pesquisa; apresento o tema, os objetivos e as pesquisas que considere correlatas à esta.

1.1 O Eu: a gênese, um impulso

A minha trajetória profissional teve como inspiração inicial uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental – Anos Iniciais¹, em cujas aulas tínhamos liberdade para nos expressar e dialogar. Ela era próxima das crianças e respeitava as singularidades. Aos oito anos, eu disse a ela: “Um dia quero ser como você!”.

Ao ingressar no meu primeiro curso de graduação, em Educação Física, deparei-me com a obra “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’” (Medina, 2013 [1983]). Fiquei intrigada com o título, com a ilustração de um boneco de madeira na capa e iniciei a leitura. Trata-se de uma reflexão acerca das questões que envolvem o corpo, sobretudo em relação à importância da perspectiva social, e a crítica às práticas que dominam e “educam” os corpos. O autor propõe a conscientização corporal e a Educação Física como prática libertadora.

Outro livro que me causou interesse e foi essencial para minha formação: “De corpo e mente: o discurso da motricidade” (Freire, 1991). A obra discute o sentir e pensar, novos olhares sobre o corpo, considerando que é preciso viver com o corpo que somos, o que transcende o conceito de ter um corpo. O autor defende que a motricidade viabiliza a vida corporal e é responsabilidade de todos na escola, além de considerar que as educadoras e os educadores que promovem a imobilidade das crianças estão ressaltando a maneira como enxergam a educação e o mundo.

Constituí meu olhar para a Educação Física a partir de tais leituras, contestando a perspectiva de supervalorização de performance e resultados, constantemente

¹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Ensino Fundamental é constituído de duas etapas: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano).

discutidos ao longo do curso de graduação ou da prática escolar, fundamentada em regras e gestos específicos dos esportes ou atividades de lazer.

Escolhi a escola em que estudei durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais para estagiar, para que pudesse rever e aprender mais com a professora Cecília, minha inspiração na infância.

Ao iniciar o estágio, percebi que a escola era o lugar em que eu gostaria de atuar. Em um dos primeiros dias, lembro de uma criança de oito anos afirmar: “A escola é o presídio das crianças!”. Isso me fez refletir sobre a estrutura física e as práticas pedagógicas na escola, e, de certa maneira, concordei com ela.

Como eu, no auge da minha juventude e com desejo de transformar o mundo, poderia silenciar diante de tal afirmação? Desde então, decidi que faria o possível para que as crianças não se sentissem presas em minhas aulas; passei a escutá-las, considerar seus desejos, anseios, corpos, singularidades e opiniões no meu planejamento e prática cotidiana.

Durante o último ano de graduação, o período em que é preciso escolher um tema para a monografia, realizei pesquisas na biblioteca da universidade em que eu estudava. Naquele momento, encontrei obras sobre a Psicomotricidade e interessei-me, inicialmente, pela palavra. Pensar em algo que relacionaria o psiquismo com a motricidade fazia todo sentido para mim. Então, a ciência se tornou meu tema no trabalho de conclusão do curso.

A Psicomotricidade é uma ciência que estuda o ser humano em sua completude, por meio do corpo que expressa ideias e sentimentos, sob o ponto de vista cognitivo, afetivo e motor, considerando o ambiente social. O conceito está diretamente relacionado com a maneira com que construí a minha concepção de Educação Física e, embora sejam ciências que estudam as possibilidades corporais, possuem diferentes abordagens práticas, teóricas e conceituais que podem ser complementares.

Além disso, estudar Psicomotricidade me levou a conhecer a obra de Henri Wallon, uma vez que a ciência tem a teoria walloniana como base de seus conceitos e pressupostos.

Estudei conceitos da obra de Wallon através do olhar de teóricos da Psicomotricidade e de pesquisadoras brasileiras, em especial Laurinda Ramalho de Almeida, que, dentre tantas formas de compreender a teoria, escreve de maneira

simples e profunda, poética e didática, relacionando-a com a prática docente. Desde então, considero-a uma autora referência para o tema.

Ao concluir a graduação, ingressei no curso de especialização em “Psicomotricidade”. Foi um período em que o que eu refletia e procurava entender ganhou forma de atuação e fundamentação teórica.

Quando comecei a lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pude, efetivamente, colocar em prática as concepções teóricas em que acredito. Escrevi os planejamentos pedagógicos embasados na educação psicomotora e, no cotidiano com as crianças, formulei e reformulei a prática.

Para compreender melhor como ocorre o processo de aprendizagem do ponto de vista neurológico e ter mais subsídios teóricos para endossar a necessidade de considerar a pessoa em sua completude no processo de ensino-aprendizagem, ingressei na especialização em “Neurociência aplicada à educação”.

Nesse período, em uma aula com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, uma criança falou: “Professora, não temos mais recreio, agora é lanche!”. Indiretamente, ela disse que não tinha mais tempo para brincar e reproduziu a fala dos adultos, provavelmente professores. Contudo, aos seis anos, não há necessidade de tempo livre, movimento e relações sem mediação? O intervalo entre as aulas é apenas um momento para alimentação? Qual a relação das pessoas que acreditam nessa afirmação consigo mesmas?

Tais reflexões foram cruciais para que eu prosseguisse meus estudos e buscasse, cada vez mais, compreender o universo e as necessidades das crianças. Para tanto, iniciei a especialização em “Infância, educação e desenvolvimento social”, que transformou minha percepção e prática pedagógica e onde conheci pessoas e organizações não-governamentais que defendem a infância e colocam no centro das decisões princípios como escuta, protagonismo e direitos das crianças.

Minhas escolhas, encontros e reflexões me levaram à Pedagogia e, conseqüentemente, a mais questionamentos, principalmente acerca do processo de alfabetização e da formação de professores.

Em uma conversa com outra pessoa essencial na minha formação, Renata Weffort, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas em que trabalho, questionei as práticas alfabetizadoras e a contribuição da Psicomotricidade nesse processo, especialmente no que envolve a aprendizagem da língua escrita. Então, ela me convidou para

elaborar um material de grafomotricidade para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, além de formar as professoras alfabetizadoras para compreenderem o material e a relação entre corpo e alfabetização.

Diante disso, conheci a Psicogênese da língua escrita², que propõe diferentes intervenções para que as crianças sejam estimuladas a fazer novas relações, criar hipóteses sobre a escrita e alfabetizar-se. Decidi me aprofundar na teoria e cursei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2000. O programa durou apenas dois anos, porém, atualmente, diversas universidades e Secretarias de Educação disponibilizam o curso para formação.

Ao relacionar meu processo formativo à prática pedagógica, posso afirmar que a teoria é essencial para embasar a prática, entretanto, é necessário que os dois aspectos estejam em constante dialogia, para que não sejam apenas mais conhecimento represado, tampouco práticas sem fundamento. Pude conhecer diversos aspectos da infância por uma perspectiva do corpo, da corporeidade, de Henri Wallon, da neurociência, da pedagogia e da antropologia. Durante todo o percurso, tive a oportunidade de conviver com as crianças na docência, observá-las e modificar a prática a partir dos meus estudos.

Ao longo do meu percurso e com desejo de seguir a trajetória acadêmica, encontrei o Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) e, ao pesquisar os docentes que fazem parte do colegiado, deparei-me com o nome da professora Laurinda. Naquele momento, decidi cursar o Mestrado Profissional e ter a oportunidade de me aprofundar na teoria walloniana com a minha referência teórica.

Procuro formas de contribuir para que a prática docente considere a constituição da pessoa e valorize o corpo não como a morada do intelecto, mero instrumento ou objeto de estudo da Educação Física, mas como parte fundamental da aprendizagem, do desenvolvimento e da apropriação da vida.

A relação estabelecida entre adultos e crianças na escola, bem como as práticas pedagógicas que tendem a supervalorizar a cognição e reprimir as manifestações corporais e emocionais, especialmente com crianças do Ensino

² Idealizada pelas pedagogas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que investigaram o processo de aquisição da escrita pelas crianças.

Fundamental – Anos Iniciais, inquietam-me desde os primeiros contatos com a docência.

Os aspectos supracitados são evidenciados em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e conversas informais na sala dos professores. No contexto escolar, é comum escutar comentários sobre a agitação das turmas, dificuldade das crianças em manterem-se sentadas e com foco atencional nas atividades, sobretudo no processo de alfabetização. A causa de tais comportamentos é atribuída apenas às crianças, desconsiderando as propostas que, geralmente, inibem o movimento corporal e as diferentes formas de expressão.

Porém, ao considerar que as crianças em processo de alfabetização têm cerca de seis e sete anos de idade, entendo como necessário compreender a relação que tinham com o aprendizado durante a Educação Infantil e a ruptura existente, seja do ponto de vista curricular – em que os campos de experiência são substituídos por componentes curriculares (Brasil, 2018), o que inclui a organização dos espaços, tempos e natureza das atividades – ou das características do desenvolvimento – em uma fase de transição da maneira com que processam o pensamento, com novas descobertas sobre si mesmas e sobre o meio em que vivem, além das conquistas de autonomia (Wallon, 2010 [1941]).

Para tanto, o que me estimula é a busca constante por considerar o envolvimento da criança em sua integralidade nas atividades, com os outros e com o aprendizado, formar pessoas considerando sua motricidade e suas emoções, as quais necessitam ser acolhidas e respeitadas em suas diferentes formas de se posicionar no mundo, por meio do conhecimento, do movimento e das relações afetivas.

Pressuponho que as práticas pedagógicas que favorecem a expressão corporal e as relações interpessoais refletem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na forma de convivência em sociedade.

Tenho por propósito, dessa forma, discutir a possibilidade de colocar uma prática fundada nos conceitos citados, uma vez que, na sociedade brasileira, nota-se a ideia de seguir um modelo curricular pautado na visão dualista, ou seja, na separação entre corpo e mente, em rendimento e na preparação para o mercado de trabalho.

Ademais, indago sobre a percepção de professoras e professores em relação às manifestações corporais das crianças recém-ingressas no Ensino Fundamental e

qual o impacto dessa percepção nas práticas pedagógicas, em especial na alfabetização.

Diante disso e à luz da minha trajetória e do embasamento teórico, procuro responder à seguinte questão: Qual a visão que as professoras revelam sobre as manifestações corporais das crianças em suas práticas alfabetizadoras?

1.2 Objetivos

Objetivo geral:

- Identificar a visão das professoras alfabetizadoras sobre as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete em suas práticas.

Objetivos específicos:

- Compreender a visão das professoras sobre as manifestações corporais das crianças nas práticas alfabetizadoras.
- Identificar a expectativa das professoras em relação às manifestações corporais das crianças durante as atividades alfabetizadoras.
- Observar como as manifestações corporais das crianças repercutem na ação das professoras alfabetizadoras.
- Fazer apontamentos para uma proposta de formação em contexto para professoras alfabetizadoras, fundamentada na teoria de Henri Wallon, na Psicomotricidade e nos resultados da pesquisa.

Diante dos objetivos descritos, fez-se necessário realizar um levantamento das pesquisas correlatas ao tema do meu estudo, uma vez que dissertações de mestrado e teses de doutorado realizados anteriormente podem contribuir para a delimitação metodológica e para a fundamentação teórica.

1.3 Os outros: pesquisas correlatas

O processo inicial da pesquisa foi realizado por meio de um levantamento das produções acadêmicas correlatas à temática do meu estudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Analisei, como primeiros critérios de seleção, os títulos e as palavras-chave, com o objetivo de, em uma segunda etapa, realizar uma análise criteriosa das produções acadêmicas pré-selecionadas.

Para começar as buscas, utilizei a combinação dos descritores “corpo” e “alfabetização”, considerando a proximidade com os meus objetivos de pesquisa. Entretanto, encontrei 96 produções acadêmicas, dentre as quais selecionei quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado para posterior análise.

Diante da quantidade de pesquisas encontradas na busca supracitada, utilizei, como descritores, “Henri Wallon”, por se tratar da principal fundamentação teórica, e “Psicomotricidade”, por ser a ciência que embasaria os apontamentos para a proposta de formação em contexto como produto da pesquisa.

A Psicomotricidade, como ciência que estuda a pessoa em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora, considerando o ambiente social, embasada nos pressupostos da neurologia e do desenvolvimento, especialmente na psicogenética walloniana, é pouco difundida e estudada no Brasil. Diante disso, optei por utilizar, inicialmente, apenas o descritor “Psicomotricidade”, sem outros termos associados, a fim de analisar a quantidade de teses e dissertações relacionadas e, sobretudo, evidenciar a importância de pesquisar a ciência.

Para corroborar tal proposição, ao utilizar o descritor “Psicomotricidade”, encontrei 106 pesquisas, entre as quais selecionei, inicialmente, nove trabalhos: três teses e seis dissertações.

Em nova busca, baseada na fundamentação teórica, utilizei o termo “Henri Wallon”, e encontrei 124 produções acadêmicas. Como o teórico é, geralmente, conhecido como “Wallon”, optei por fazer a busca somente com esse termo, e encontrei 298 pesquisas, selecionando 14 para análise posterior, totalizando quatro teses e 10 dissertações.

Para finalizar a pesquisa na BDTD, associei os termos “Wallon” e “Psicomotricidade”, contudo, encontrei apenas uma pesquisa, que já havia sido selecionada anteriormente.

Das buscas realizadas por meio das combinações de descritores e ao analisar títulos e palavras-chave dos estudos encontrados, selecionei, nessa primeira etapa, 28 pesquisas: 20 dissertações e oito teses.

Em uma segunda etapa, realizei a leitura e análise dos resumos, sumários, conclusões e principais fundamentações teóricas das pesquisas pré-selecionadas. Após esse processo, elenquei oito pesquisas: uma tese de doutorado e sete dissertações de mestrado, que se relacionam com os meus objetivos de pesquisa em algum âmbito, seja pelos referenciais teóricos, pelo tema ou a metodologia.

No Quadro 1, há a distribuição das dissertações e teses por autor(a), orientador(a), instituição, ano de publicação, modalidade de pesquisa e título:

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas

Autor(a)	Orientador(a)	Instituição/ Ano	Modalidade de pesquisa	Título
AMARAL, Ilma Rodrigues	FIALHO, Francisco Antônio Pereira	UFSC 2003	Dissertação	O corpo na construção do conhecimento: ludicidade, um caminho para aprender
CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de	PUC-SP 2012	Dissertação	Crianças de seis anos no ensino fundamental: em foco a dimensão motora
MASTRASCUSA, Celso Luiz	FOLBERG, Maria Nestrovsky	UFRS 2012	Tese	O verbal e o não verbal na sala de aula : a linguagem do corpo e suas expressões – contribuições da psicomotricidade relacional e da psicanálise na educação

MONTEIRO, Shirlei Nadaluti	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de	PUC-SP 2018	Dissertação	Concepções de professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental: contribuições de Henri Wallon
PINHO, Dina Maria Vieira	SENNA, Luiz Antonio Gomes	UERJ 2014	Dissertação	A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental
SILVA, Luiza Lana Gonçalves	MOREIRA, Wagner Wey	UFTM 2014	Dissertação	Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG
SOUZA, Ana Cleide de	MELO, José Pereira de	UFRN 2008	Dissertação	Corpo e escrita: linhas e entrelinhas da produção de conhecimento e sala de aula
ZALLA, Tatiana Vilela	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de	PUC-SP 2015	Dissertação	Movimento, cognição, afetividade: O professor em sua integralidade

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Ao analisar as pesquisas selecionadas, constatei que os estudos que se propõem a discutir a concepção de professores sobre as crianças de seis anos, mais especificamente, são as dissertações de mestrado de Cintra (2012) e Monteiro (2018), sobretudo ao questionarem as mudanças causadas pela Lei Federal n.º 11.274/2006³.

A criança de seis anos está no início da formalização da alfabetização, portanto, trata-se de uma faixa etária a ser discutida na presente pesquisa, especialmente ao

³ A Lei Federal n.º 11.274/2006 determina que o Ensino Fundamental, antes com oito séries, passe a ter nove.

considerar a visão das professoras alfabetizadoras sobre as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete em suas práticas.

Com base na leitura dos estudos supracitados, verifiquei que, no instrumento metodológico da minha pesquisa, seria necessário inserir uma questão sobre o tempo de docência, uma vez que poderia haver impactos da Lei que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, tanto na concepção quanto nas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Monteiro (2018) teve por objetivo geral investigar as concepções dos professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, enfatizando a Lei Federal n.º 11.274/2006, por meio da análise das interações e a prática pedagógica desses professores.

Monteiro (2018) utilizou a abordagem qualitativa e escolheu a entrevista semiestruturada para coleta de dados. A autora categorizou e analisou os resultados com base na teoria de Henri Wallon e concluiu que, embora os professores conheçam as características do desenvolvimento da criança de seis anos, não propiciam oportunidades para o brincar como possibilidade de seu desenvolvimento integral. Para tanto, sugere uma formação continuada pautada nos pressupostos wallonianos, para que os professores sejam provocados a refletir sobre a prática por meio da memória afetiva, análise e discussão de imagens e filmagens.

Considero que a pesquisa realizada por Monteiro (2018) é correlata aos meus objetivos, pois relaciona a concepção de criança de seis anos com a prática pedagógica, está embasada na teoria walloniana e propõe uma formação em contexto.

Cintra (2012) investigou as maneiras com que a motricidade das crianças de seis anos é tratada no Ensino Fundamental de nove anos, a partir da Lei Federal n.º 11.274/2006, e evidenciou que, para Wallon, a motricidade é sinônimo de psicomotricidade⁴, por ser indissociada do psiquismo. A autora analisou os espaços físicos e as concepções que balizam a prática pedagógica de professores.

Por meio da abordagem qualitativa e utilizando observações e registros em diário de campo como instrumento metodológico, Cintra (2012) concluiu que a escola

⁴ O termo “psicomotricidade” está com letra minúscula quando se refere à dimensão motora, descrita na teoria walloniana, e com letra maiúscula ao citar a ciência.

não reconhece a importância do ato motor para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, além de apontar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e os espaços da escola não são preparados para que as crianças de seis anos explorem as possibilidades corporais.

Em suas considerações finais, Cintra (2012) evidenciou que as crianças de seis anos estão em fase de transição do ponto de vista neurobiológico e social, embasada pela teoria de Henri Wallon, e concluiu a necessidade de propiciar às crianças um processo de transição entre os níveis de ensino de uma maneira respeitosa e amena. Além disso, as professoras precisam repensar suas práticas pedagógicas, e as escolas, rever a estrutura física para contemplar as necessidades das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Cintra (2012) citou que, aparentemente, a escola ainda não compreendeu que os aspectos afetivos, cognitivos e motores estão em total consonância no processo de desenvolvimento das crianças, sobretudo no que tange à maturação orgânica. Para tanto, a autora propõe a conscientização sobre o papel da escola nesse processo.

O estudo de Cintra (2012) enfatizou a dimensão motora proposta pela psicogenética walloniana. Considero que se aproxima do meu tema por considerar a psicomotricidade como dimensão humana, por observar e analisar a prática docente com crianças de seis anos e por problematizar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de compartilhar das principais fundamentações teóricas.

A criança de seis anos, discutida sob a ótica walloniana, traz relevantes contribuições à minha pesquisa, uma vez que se trata da idade em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) sugere que seja iniciado o processo de alfabetização de maneira sistematizada. Porém, considerando os objetivos deste estudo, é necessário elencar pesquisas que trazem à tona a discussão do corpo e suas manifestações, seja na alfabetização, nas práticas pedagógicas ou na formação das professoras.

Para tanto, início a contribuição nesta temática pelo estudo de Silva (2014), que analisou a concepção de corpo dos educadores de uma escola em tempo integral de Governador Valadares, no estado de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas, com duas questões norteadoras: “O que é o corpo para você?” e “Como o corpo dos alunos é trabalhado nessa escola?”

As questões que embasam a coleta de dados de Silva (2014) se assemelham aos objetivos específicos apresentados em minha pesquisa, uma vez que procuro

problematizar a visão e a expectativa das professoras sobre as manifestações corporais das crianças nas práticas alfabetizadoras. Trata-se de um conceito que, ao ser definido, pode trazer à tona questões da subjetividade das pessoas, vivências, crenças, formas de ser e estar no mundo.

Silva (2014) considerou o paradigma do corpo na sociedade ocidental, as transformações das formas como o corpo foi considerado em diferentes tempos históricos e, por fim, relacionou-o com a educação. Ao buscar compreender a definição de corpo sob a ótica dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora notou que a maior parte dos entrevistados consideram apenas o caráter físico, como uma matéria, um objeto. Em relação à forma como o corpo era considerado na escola pesquisada, a maioria das respostas o relacionaram com atividades físicas ou extracurriculares, além de respostas evidenciando que os estudantes ficam sentados por muito tempo.

Em relação à análise os dados obtidos, Silva (2014) concluiu que a maior parte dos sujeitos participantes revelam uma concepção dualista, em que corpo e mente são considerados de maneira fragmentada e, diante disso, a pesquisadora sugeriu que é preciso repensar tempos, espaços, currículos e metodologias, de maneira a englobar a formação humana, uma vez que o corpo diz respeito à pessoa que habita o cotidiano escolar e, para tanto, deve ser valorizado em suas experiências e potencialidades para que haja pertencimento e real engajamento com o processo de aprendizagem.

Para corroborar a discussão sobre o corpo na educação, Zalla (2015) analisou uma formação de professores centrada em técnicas de narração de histórias e práticas corporais, com o objetivo de contribuir para a ampliação do repertório de práticas pedagógicas.

Zalla (2015) utilizou, como principal fundamentação teórica, a psicogenética walloniana, bem como o lugar do corpo na educação e as estratégias formativas, por meio de experiências corporais, como forma de propor estratégias formativas que considerem a pessoa em sua completude, a autodescoberta e consciência de si.

Ao elencar temas emergentes, a partir do depoimento dos professores envolvidos na pesquisa, Zalla (2015, p. 57) evidenciou “a escuta do corpo como referência para o bem-estar”, em que considerou necessário o contato dos educadores com o próprio corpo e o cuidado de si, ao utilizar a metáfora “corpo-casa”.

Em suas considerações finais, a pesquisadora sugeriu a necessidade de mais trabalhos acadêmicos que discutam o corpo na formação dos professores e, em um

relato pessoal, afirmou compreender que o movimento também está presente na imobilidade.

Compreende-se, assim, que problematizar as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização transpõe a percepção de corpo ativo somente quando está em movimento físico, uma vez que a capacidade de permanecer imóvel também depende da consciência do próprio corpo, das vivências e da liberdade de expressão corporal.

A pesquisa de Zalla (2015) contribuiu para a minha pesquisa ao evidenciar a necessidade de estratégias de formação que considerem o corpo dos educadores, a fim de enfatizar a cognição, a afetividade e o movimento de maneira indissociada. Além disso, coloca em voga o reflexo da maneira como as pessoas lidam com o próprio corpo nas práticas pedagógicas.

Para ressaltar a relação entre corpo e escrita, a dissertação de mestrado de Souza (2008) teve por objetivo discutir a produção escrita de adolescentes que estão em fase de alfabetização como um processo corporal, fundamentada teoricamente pela concepção fenomenológica, considerando a complexidade corporal como um fenômeno que se concretiza por meio da relação com o mundo.

Souza (2008) realizou uma investigação etnográfica com base na experiência da pesquisadora em uma escola municipal em Natal, no estado do Rio Grande do Norte, em que foram analisados elementos, nos textos de adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino regular, que permitem afirmar a relação entre corpo e a escrita.

Ao discorrer sobre o corpo, Souza (2008) considerou que todas as formas de linguagem são produzidas corporalmente e, portanto, a escrita é uma forma de relação entre a pessoa e o mundo, como uma possibilidade de reencontro com a história do próprio corpo, ao passo que imprime marcas significativas em si mesmo, no contexto e na história.

Souza (2008) dissertou acerca da escrita que surge como uma necessidade social, atrelada diretamente à história dos corpos, como modo de registrar as formas de ser, e representa a relação dos corpos no mundo ao revelar desejos, sentimentos, emoções e pensamentos. A autora considerou o corpo como uma linguagem produtora de inúmeras linguagens que propiciam a relação entre as pessoas.

Ao citar que “a escrita pode representar um instrumento de libertação ou aprisionamento do corpo” (Souza, 2008 p.15), a autora enfatizou ser necessário verificar, por meio da escrita, o que os corpos revelam.

Souza (2008) ressaltou a importância de considerar o ser humano em sua totalidade, por meio do encontro entre o corpo e o mundo, em constante dialogia.

Em suas considerações finais, Souza (2008) concluiu que os textos dos alunos revelaram uma linguagem corporalizada, enfatizou a relação entre corpo e linguagem como mobilizadores para o processo de aprendizagem. Ademais, sugeriu ser imprescindível a articulação entre a linguagem escrita e outras formas de linguagem, como forma de tornar o estudante protagonista do seu processo: “Aprender a ler e escrever implica na ação de um corpo por inteiro, de forma que a escrita se encontra impregnada das outras formas de linguagem” (Souza, 2008 p. 143).

Embora Souza (2008) tenha discutido as marcas corporais contidas na escrita, a discussão foi necessária para a minha pesquisa: a linguagem corporalizada e a relação com o corpo que mobiliza a aprendizagem.

Para evidenciar a relação entre o corpo e a aprendizagem das crianças, o trabalho teórico-explicativo de Amaral (2003) abordou a história do corpo na sociedade, o desenvolvimento psicomotor, as contribuições de Henri Wallon e Jean Piaget e o lugar do corpo na afetividade e aprendizagem.

Por meio do estudo da Psicomotricidade, mais especificamente a sociopsicomotricidade proposta por Romain-Thiers⁵, Amaral (2003) citou o ser humano como um todo, considerando-o agente de transformação de si mesmo e do meio. Ao investigar as dificuldades de aprendizagem, a autora concluiu que as crianças integram os dados sensoriais por meio do movimento, além de enaltecer a aprendizagem, fazendo uso de jogos que envolvem a expressão corporal.

Em relação ao processo de alfabetização, Amaral (2003) apontou que as práticas psicomotoras favorecem a aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que estimulam funções básicas de adaptação, assimilação e acomodação do que é vivenciado.

Fundamentada na teoria walloniana, Amaral (2003) reforçou a necessidade de compreender a pessoa em sua completude, evidenciando que ação motora, cognição

⁵ A Sociopsicomotricidade Romain-Thiers caracteriza-se como método de ação terapêutica por meio do movimento e expressão corporal que está embasada na psicanálise.

e afetividade são indissociáveis, considerando a afetividade como fruto das vivências corporais e relacionais.

Considero que a pesquisa de Amaral (2003) é correlata à minha, pois relacionou a Psicomotricidade com a afetividade, trouxe reflexões acerca da definição, do objeto de estudo e da atuação psicomotora nas escolas, de maneira a possibilitar a percepção mais ampliada da ciência e compreendê-la para além da motricidade. Além disso, enfatizou a importância de considerar a pessoa em sua subjetividade e discutiu a perspectiva do corpo no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Mastrascusa (2012), em sua tese de doutorado, evidenciou a necessidade de os currículos se “humanizarem”, ou seja, considerarem a pessoa em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora. Para o autor, nas sociedades, há um processo de distanciamento dos corpos e das relações afetivas, devido ao consumo exagerado. Para tanto, propõe que o ensino seja repensado e estruturado de maneira a considerar a formação pessoal, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, Mastrascusa (2012) observou que brincar é percebido como um momento de diversão no intervalo das aulas, ou seja, não é utilizado como estratégia de aprendizado nas escolas.

Ao refletir sobre as considerações feitas por Mastrascusa (2012), a referência ao brincar engloba a criança em sua atividade mais genuína e essencial, que possibilita relações afetivas, cognitivas e motoras de maneira espontânea e com liberdade de ser, criar e recriar o mundo e a si mesma.

A metodologia utilizada para a pesquisa de Mastrascusa (2012) foi qualitativa, por meio de entrevistas e observação de aulas de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, com foco em entender como ocorre a escuta do verbal e do não-verbal em sala de aula. Em suas considerações finais, o autor fez um trocadilho entre a palavra “aula” e “jaula”, ao se referir às práticas que reprimem as possibilidades de expressividade motora e psicoafetivas das crianças. Além disso, discorreu sobre a necessidade de formação pessoal dos professores, para que possam compreender as crianças enquanto pessoas completas e valorizar os espaços de relação, movimento e coletividade.

Mastrascusa (2012) questionou as práticas pedagógicas que tendem a desconsiderar o corpo, além de afirmar a necessidade de formação continuada dos professores, o que converge com os objetivos da minha pesquisa.

O estudo de Pinho (2014) defendeu o vínculo entre a afetividade e as práticas alfabetizadoras no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como forma de as crianças se sentirem pertencentes à cultura letrada e utilizarem a escrita como ferramenta de integração no mundo. A autora buscou compreender a criança em sua subjetividade e utilizou Henri Wallon como uma de suas principais referências teóricas. Trata-se de uma pesquisa teórica que discorreu sobre a história da educação no Brasil e como foi criada a concepção educacional a partir do estudo da educação popular brasileira.

Além disso, Pinho (2014) apontou que o sujeito moderno foi inspirado no sujeito cartesiano⁶ e sugere que a sociedade construiu a ideia de que as pessoas que não atingem sucesso escolar precisam de correção e que o fracasso escolar é culpa delas mesmas.

Com base na minha prática docente, observo adultos culpando as crianças pelos seus insucessos, com tendência a desconsiderar a necessidade de escuta verbal e não-verbal, como apontou Mastrascusa (2012) em sua tese e Pinho (2014) reforçou ao discorrer sobre a tentativa escolar de dissociar o corpo da mente, a razão da emoção, em práticas que tendem a dominar os corpos e evitar as relações sociais. O estudo de Zalla (2015) revela um exemplo de processo formativo pautado em experiências corporais que pode contribuir para que professores se relacionem consigo mesmos de maneira respeitosa e, com isso, incentivar práticas pedagógicas que considerem as pessoas em sua completude.

Diante disso, Pinho (2014) aponta que, especificamente em relação à alfabetização, atualmente, há pesquisas que propõem métodos e mudanças de paradigma envolvendo a aprendizagem, porém, ressalta que muitas pessoas ainda estão à margem da cultura escolar.

A autora sugere que há necessidade de extrapolar a concepção cartesiana de sujeito ao afirmar que “o modelo de sujeito esperado pela escola apresenta uma organização social e psicomotora formal. Atenção dirigida, corpo domado.” (Pinho, 2014, p. 64). Tal aspecto também foi evidenciado por Silva (2014), a partir dos dados coletados em sua pesquisa.

Ao analisar as concepções de alfabetização na história do Brasil, Pinho (2014) cita que a escola, atualmente, é preparada para receber um único tipo de sujeito e

⁶ Termo utilizado por René Descartes, filósofo, físico e matemático francês, que considera o pensamento como essência do sujeito.

sugere a necessidade de políticas de inclusão para que todas as pessoas sejam acolhidas e pertencentes. Para tanto, a afetividade é constituinte da aprendizagem e, conseqüentemente, da alfabetização.

Em uma análise poética do processo de alfabetização, Pinho (2014) relacionou a escrita a uma maneira de a pessoa compreender a si mesma ao traduzir-se, revelar-se e ter a possibilidade de integrar-se ao mundo. Assim, é preciso que aconteça uma relação de acolhimento e partilha na relação professor-aluno. Nesse aspecto, Souza (2008) salienta a relação entre o corpo e a escrita ao verificar os textos dos adolescentes e as marcas corporais contidas neles.

A construção teórica de Pinho (2014) a partir da história da alfabetização, revela que as práticas alfabetizadoras mais comuns na atualidade, mesmo que com grande discussão metodológica, trazem imbricada a concepção de pessoa que foi construída ao longo do tempo. Além disso, a autora relacionou a afetividade à alfabetização, que, para o meu objetivo de pesquisa, complementa a análise feita por Amaral (2003).

Também embasada na análise histórica, Silva (2014) trouxe reflexões e problematizou as maneiras como o corpo foi considerado em diferentes épocas e, ao relacionar a pesquisa de Pinho (2014), é possível observar que as práticas alfabetizadoras mais difundidas estão pautadas na concepção cartesiana de sujeito, trazendo à tona a percepção do corpo como objeto ou mero instrumento.

Pinho (2014) concluiu a dissertação defendendo as práticas alfabetizadoras que consideram a afetividade, a pluralidade de culturas e de pessoas, que a escola deve contribuir para a formação de um sujeito integral. Para isso, as crianças precisam ser vistas e se verem como pessoas completas.

Tal qual Mastrascusa (2012), Pinho (2014) sugeriu que as práticas tendem a enfatizar a cognição em detrimento do movimento e da afetividade. As pesquisas se aproximam à minha ao discorrerem acerca das práticas alfabetizadoras, problematizarem a concepção de professores e das instituições escolares sobre as manifestações corporais das crianças, além de trazerem a teoria walloniana como principal referência teórica no que tange o desenvolvimento.

A busca por pesquisas correlatas à temática do meu estudo levou-me a mais indagações, uma vez que existem poucas pesquisas que se aproximam do tema, embora o processo de alfabetização seja discutido com frequência, tanto em relação aos métodos quanto à como potencializar o aprendizado das crianças, o ato motor e

o afeto aparentam ser dissociados dos aspectos cognitivos, e a criança é comumente considerada de maneira fragmentada.

Para tanto, as pesquisas selecionadas como correlatas ao meu estudo, bem como minha experiência docente, apontam que, embora as professoras saibam a importância do corpo no processo de alfabetização, tendem a não transpor tais aspectos para a prática cotidiana. Diante disso, volto ao meu problema de pesquisa: Qual a visão que as professoras revelam sobre as manifestações corporais das crianças em suas práticas alfabetizadoras?

A análise embasada na teoria de Henri Wallon por meio de categorias pode evidenciar questões subjetivas e experienciais, contribuindo para as prerrogativas necessárias em uma proposta de formação continuada em serviço que oportunize às professoras momentos em que possam refletir sobre sua atuação no cotidiano docente, de maneira a identificar os possíveis encontros e desencontros entre concepção e práticas.

Ademais, as pesquisas correlatas promoveram reflexão sobre a Lei Federal nº11.274/2006 e seus impactos na formação, concepção e prática de professoras alfabetizadoras, ao atuarem com crianças de seis anos de idade, tendo em vista que, antes de a Lei entrar em vigor no Brasil, a antiga 1ª série era composta por crianças de sete anos. Ao estudar o desenvolvimento, sobretudo a teoria de Wallon, é nítida a importância de se considerar as peculiaridades e as crises impostas pelos aspectos biopsicossociais das crianças com seis anos.

Atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o currículo da Educação Infantil é composto por campos de experiência, enquanto no Ensino Fundamental são áreas do conhecimento subdivididas por componentes curriculares. Ou seja, a criança de seis anos passa por um processo de ruptura da maneira como o currículo é compreendido, para além do que compete à escola ou às professoras.

Entre tantas indagações, o processo de busca e leitura das pesquisas correlatas demonstrou a importância de investigar e procurar compreender as maneiras com que as manifestações corporais são consideradas nas práticas alfabetizadoras.

Considerando que, como afirmam Freire e Macedo (2022 [1987]), a alfabetização é libertadora e emancipadora, uma vez que insere as pessoas em sua realidade, é preciso aprender a ler o mundo, contextualizar em gestos, conscientizar-se por meio do corpo experimentado, com sentido e relações, antes de ler as palavras,

para então comunicar a leitura pessoal. Ou seja, a alfabetização abre o mundo para a pessoa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Infância, corpo e cultura: um diálogo com a escola

A escola é constituída por pessoas diversas e singulares, é um meio em que as relações interpessoais significam e oferecem a possibilidade de ampliar os horizontes, abrir novas realidades e apresentar outros mundos possíveis. As culturas e as diferentes formas de viver a infância se encontram e, mediadas pelos adultos, formam-se e transformam-se.

Segundo Munarim e Girardello (2012), as escolas reforçam a dicotomia corporeamente, uma vez que as atividades pedagógicas são executadas, majoritariamente, em carteiras, com corpos sentados, utilizando lápis e papel. Embora a sala de aula seja um espaço de relações, a criatividade e o movimento corporal tendem a ser explorados em momentos livres, como recreio ou parque, o que reforça a ideia equivocada do movimento corporal apenas para extravasar, para que possa haver a excelência da mente. Para tanto, as autoras apontam a necessidade de continuidade, de extensão das atividades realizadas nos tempos e espaços livres para a sala de aula, o que possibilita a valorização das diferentes formas de expressão dos estudantes.

Fundamentada em Henri Wallon, Almeida (2010) explica que o estudante é uma pessoa completa, e as atividades propostas afetam suas várias dimensões humanas, de maneira concomitante. Nesse sentido, é necessário que os professores, ao criarem as diversas condições de aprendizado, considerem a participação de cada uma das dimensões da pessoa – afetividade, conhecimento e ato motor – e de todas em conjunto, uma vez que o todo é muito mais que a soma das partes.

Considerar a pessoa em sua completude é compreender a inteligência como função global do organismo. Dela participam as dimensões que constituem a criança no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o conhecimento, especificamente em relação à concepção de corpo e sua participação nas práticas pedagógicas, é geralmente reduzido ao corpo instrumental, com espaços delimitados e com tendência à imobilidade nas salas de aula (Maudire, 1988).

Arroyo (2012) aponta que, para transformar as práticas pedagógicas e considerar os corpos como atores ativos no processo, é preciso inicialmente assumir

a precarização dos corpos, reconhecer a herança histórica nas ações que os imobilizam e inviabilizam.

Além disso, é necessário entender a escola como um meio privilegiado para que as características da pessoa sejam respeitadas e valorizadas, sem perder de vista a interação social, como ressalta Almeida (2010) à luz de Wallon. Trata-se de uma perspectiva que evidencia a cultura como necessária para a formação, com mesma importância aos diversos conhecimentos que perpassam a constituição da pessoa, em um diálogo constante entre o organismo e o meio.

As formas orgânicas de vivenciar e expressar-se têm uma relação direta com a cultura em que a pessoa está inserida. Em ambientes escolares, há uma tendência à uniformização das manifestações corporais em diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, Arroyo (2012) cita que os corpos que desafiam e que não se submetem ao controle, obrigam educadoras e educadores a repensar as práticas e construir uma pedagogia que envolva os estudantes de maneira integral, interpretando a rebeldia dos corpos como uma manifestação da pessoa.

Integrar as proposições curriculares e o tempo escolar com a perspectiva integral da criança se torna um grande desafio na docência, sobretudo por haver um paradigma social enraizado que fragmenta as pessoas e os processos.

Para que os espaços de participação ativa dos estudantes aconteçam, Munarim e Girardello (2012) elucidam que é preciso repensar a cultura escolar, tanto em relação ao acesso quanto ao currículo, uma vez que os conhecimentos são apresentados de maneira fragmentada.

A curiosidade, o respeito à autonomia e a escuta, amplamente discutidos por Freire (2011) como pré-requisitos para educar, além de outros atributos por ele elencados, corroboram a prerrogativa até aqui apresentada: a inteireza e as inquietudes das crianças precisam ser valorizadas. Tais aspectos são concretizados na expressão corporal, em seus movimentos e na relação com os pares.

Cada ser humano é um corpo singular, que se constitui em um tempo, espaço e cultura, o que faz com que seja, ao mesmo tempo, único e coletivo. “Nessa linha de pensamento, a construção da cidadania contemporânea passa, necessariamente, pelo conhecimento, percepção e construção dos corpos” (Marques, 2014, p. 76).

Porém, quais os caminhos para que tal prerrogativa seja efetiva na prática docente? Marques (2014) ressalta que as propostas pedagógicas devem envolver momentos brincantes, que propiciem as diversas manifestações corporais, para que

seja possível educar “corpos pensantes” e “pensamentos corporais”, de maneira a extrapolar o olhar para as habilidades físicas e compreender as variadas maneiras como as pessoas se revelam corporal e funcionalmente.

Os corpos, adultos e infantis, se expressam, revelam a criação, o empoderamento e o protagonismo, constituem relações e dialogam. A percepção cinestésica, isto é, por meio do corpo físico, é uma forma de comunicação, de se relacionar, de ser e estar no mundo, uma vez que revela hábitos, atitudes e valores (Marques, 2014).

As crianças são constituídas pelas experiências vividas nas escolas, como cita Marques (2014). Para tanto, a autora considera a necessidade de as professoras “mapearem os corpos” das crianças para se comunicarem efetivamente com elas, relacionarem-se verdadeiramente e conhecerem as marcas cotidianas contidas nas expressões corporais.

2.1.1 O corpo: contextos e narrativas

A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa!

(Galeano, 2021)

O que é o corpo? Galeano (2021) aponta, poeticamente, que as definições são provenientes de contextos e narrativas. Há quem o considere uma máquina, um negócio ou uma culpa. Há corpos que são festas.

Discutir as maneiras como as manifestações corporais são consideradas nas práticas alfabetizadoras requer analisar o conceito de corpo em diferentes abordagens e, sobretudo, compreender que cada corpo é único e deve ser respeitado como materialização da pessoa.

Por muitos séculos, a constituição humana foi concebida apenas a partir de ideais racionalistas, como explicam Silva e Tassoni (2021), segundo as quais o corpo era considerado material a serviço do intelecto e a afetividade era excluída ou secundarizada.

Porém, com base em teorias filosóficas, duas correntes de pensamento acerca do desenvolvimento humano e das maneiras de estudar e compreender as pessoas

foram difundidas no mundo, sobretudo no Ocidente: a visão dualista e a visão monista (Silva; Tassoni, 2021).

Para a visão dualista, como elucidam Silva e Tassoni (2021), há uma hierarquização das dimensões humanas, em que a razão é substância primordial, com forte influência de René Descartes⁷ e a lógica racionalista. Em contrapartida, a visão monista foi marcada, inicialmente, pela concepção de Baruch Spinoza⁸ da realidade inseparável entre Deus e Natureza. Portanto, Deus estaria em todas as coisas, com igual importância, de maneira interdependente e integrada.

As visões filosóficas supracitadas influenciam a maneira como o ser humano é estudado, seja do ponto de vista do desenvolvimento ou da aprendizagem. Entretanto, é possível considerar que a visão dualista se revela frequentemente em discursos que separam corpo e mente, razão e emoção.

Almeida (2008) suscita reflexões acerca da dificuldade de compreender o corpo sob uma perspectiva racional ao apresentar o Dossiê “Corpo e Educação”⁹ e afirma que definir o termo é um desafio em que é necessário considerar as manifestações corporais. Portanto, considera que a definição de corpo está relacionada à fonte epistemológica, uma vez que, para além do aspecto biológico, há uma construção sociocultural.

Em uma perspectiva cultural e etnográfica, Amavizca (2008) discute que comportamentos, crenças e valores dos indivíduos derivam da sociedade, da família, dos tempos e contextos em que estão inseridos. Especificamente sobre o corpo, sugere que a ciência o fragmentou para analisá-lo, em um processo de enfatizar o aspecto biológico e com desarticulação da história, dos processos culturais e da subjetividade, de modo que consideram as dimensões humanas como algo fora do corpo.

Ademais, a redução da compreensão fragmentada do corpo pode distanciar a sociedade da compreensão do todo, ocasionando, assim, uma sociedade desarticulada, individualista e desumanizada (Medina, 2013 [1983]).

⁷ Filósofo, físico e matemático francês, considerado o pai da racionalidade e autor da frase: “Penso, logo existo”.

⁸ Filósofo holandês que estudou o homem e sua condição política, religiosa e moral.

⁹ Dossiê elaborado pelo professor Danilo D. M. Almeida, para defender que a criança é o corpo que revela sentimentos, emoções, cognições e movimentos. Muitos autores dos capítulos deste dossiê estão referenciados neste capítulo.

Ao considerar o corpo na história, Freire (1991) ressalta que há dominação: padrões sobre os trabalhadores, senhores sobre escravizados, intelecto sobre o corpo. Explorar semelhantes é, além de tudo, colocar o trabalho corporal a serviço do intelectual.

As abordagens, narrativas e os contextos dos corpos em sua diversidade revelam a imensidão existente em cada corpo, isto é, em cada ser humano, o que torna cada pessoa única e necessária para a construção das sociedades. Diante disso, Le Breton (2012 [2006], p. 11) afirma que

O corpo é o lugar do rompimento, da diferenciação individual, supõe-se que possua a prerrogativa da possível reconciliação. Procura-se o segredo perdido do corpo. Torna-lo não um lugar de exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompa, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros.

Para que o corpo seja um conector, é preciso entender-se como ser corporal e analisá-lo em suas manifestações. Freire (1991) aponta que é necessário considerar o contexto histórico, cultural, social e político, uma vez que o corpo é um fenômeno desordenado, que deve ser analisado em sua complexidade.

O corpo, de acordo com Le Breton (2012 [2006], p. 7), é “[...] o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator.” Um eixo, uma forma de ser, estar e se relacionar no mundo, expressando a singularidade de cada pessoa. Ao considerar os diferentes contextos e perspectivas, não há apenas um lugar para o corpo na atualidade; é preciso discorrer e dialogar acerca da necessidade de propiciar igual valor à mente e ao corpo.

Ao considerar o contexto escolar, entende-se que é preciso discutir as formas como as crianças se manifestam corporalmente nos tempos e espaços para elas disponibilizados na escola, bem como as expectativas dos adultos sobre o movimento delas.

Para que os corpos estejam em festa, é preciso que sejam respeitados, considerados e tenham possibilidade de movimento com autonomia e liberdade, já que neles se materializam emoções e pensamentos.

2.1.2 O adulto, a criança e a infância

Wallon chama atenção para a necessidade de o adulto compreender a criança e sua infância, ao afirmar: “Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar neste conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (Wallon, 2010 [1941], p. 9).

Delimitar o conceito de infância, portanto, é fundamental para discutir a relação das crianças com os outros e suas formas de expressão, assim como para refletir sobre a relação entre o adulto e a criança.

Sarmiento e Gouvea (2008) afirmam que há uma relação de poder culturalmente enraizada, reconhecida e legitimada na sociedade e que é essencial reconhecer que a infância é um grupo socialmente subalterno devido à sua condição etária, mas que também varia de acordo com o espaço e tempo, uma vez que se trata de uma categoria social do tipo geracional. A infância é uma construção social que se relaciona diretamente com outras categorias geracionais, e, diante disso, os adultos precisam ter um deslocamento do próprio ponto de vista e forma de pensar para lidar com as crianças, em que o que é adequado ao comportamento do adulto não necessariamente é para a criança (Gomes, 2008).

Já que o adulto tem uma lógica e forma de expressão distintas das crianças por pertencer a outra categoria geracional, é necessário que seja feito um esforço para compreender a criança e para oferecer a ela as condições que ela necessita para o desenvolvimento.

As experiências da infância interrogam os saberes e os tempos pedagógicos, de acordo com Arroyo (2008). O diálogo com as crianças faz com que professores e professoras sejam obrigados a refletir e repensar suas verdades.

Cabe, então, ponderar: Sendo a escola, seus espaços, seus tempos e suas práticas concebidas pelos adultos, em que medida as diferentes formas de expressão das crianças são consideradas e validadas?

Arroyo (2012) salienta que é preciso planejar o mobiliário, os tempos, os espaços e o trabalho pedagógico considerando as diferentes possibilidades de manifestações corporais.

Friedmann (2013) ressalta que, para apreender e compreender as linguagens das crianças, os adultos precisam se desafiar a aprender uma língua que pouco

conhecem, com possibilidades de significação e expressão e com diferentes formatos, seja por meio da oralidade, da escrita, dos movimentos ou das brincadeiras.

Dando ênfase às expressões corporais, Arroyo (2012) também coloca em perspectiva os corpos dos educadores no processo de ensino-aprendizagem, extrapolando o olhar apenas para os educandos, sobretudo no que diz respeito ao diálogo tônico entre corpos nas salas de aula, isto é, como a modulação tônica de uma pessoa impacta e contagia a outra.

Para considerar o diálogo tônico é preciso, inicialmente, compreender a função tônica e seu papel na constituição da pessoa como suporte orgânico do movimento, das emoções e do desenvolvimento da representação na criança (Wallon, 1995 [1949]).

2.2 Sentir, pensar e mover-se no mundo: afeto, razão e corpo à luz de Henri Wallon

*Wallon no seu tempo, Wallon no nosso tempo.
Wallon como foi e Wallon tal como é entre nós,
presente e precursor das obras do amanhã.*

(Zazzo, 1978)

Henri Wallon (1879-1962) foi um homem à frente do seu tempo e sua obra ainda mostra-se atual e pode ser considerada revolucionária. Afinal, considerar a pessoa em sua integralidade e dar igual valor às dimensões afetividade, conhecimento e ato motor, que constituem a pessoa, são afirmações cada vez mais necessárias ante a tendência a fragmentação e supervalorização intelectual ao considerar a cultura ocidental.

Zazzo (1978) ressalta que a obra *A Criança Turbulenta*, lançada em 1925, é o início da era walloniana na Psicologia, e também sua tese de doutorado em Letras, que evidencia a relação entre a atividade mental e o movimento. Pronta ao início da Primeira Guerra Mundial, de que participou como médico do primeiro batalhão, Wallon abandonou o primeiro manuscrito e recomeçou a escrita a partir dos exames realizados em adultos feridos, que forneceram a perspectiva de psicologia genética. Nesse contexto, o estudo das emoções fez com que o autor associasse o biológico ao social, afirmativa estruturante em sua obra.

Para Wallon (2010), o processo de desenvolvimento se dá na integração de organismo e meio. Nele, as etapas biológicas balizam as mudanças psíquicas e, conseqüentemente, comportamentais da criança, de acordo com as condições do meio.

Considerar a união entre corpo e alma e encarar a vida psíquica como resultante das relações recíprocas e sistêmicas entre biológico e social foi estruturante para a Psicogênese da pessoa proposta por Henri Wallon (Zazzo, 1978).

Com fundamento na Filosofia, Wallon compreende a pessoa a partir da visão monista. De acordo com Silva e Tassoni (2021), sua teoria influenciou a maneira como a afetividade passou a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de uma concepção de integração das dimensões afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa.

Em sua trajetória, Wallon buscou compreender a pessoa por meio da observação em contexto, com uma teoria de vanguarda com características marcantes que evidenciam os pressupostos materialistas dialéticos que fundamentam sua maneira de se posicionar no mundo.

Wallon partiu da observação do real e, embora considerasse que o isolamento em um laboratório seria necessário para uma análise profunda em algumas circunstâncias, entendia que a verificação da realidade e do contexto eram essenciais para conhecer o indivíduo (Zazzo, 1978).

Para estudar a pessoa em seu contexto, Wallon partiu da gênese por meio de comparações. Como cita Prandini (2010, p. 32): “Compara a criança ao adulto, ao primitivo, ao animal e ao patológico. A este método de estudo, chamou de método genético comparativo multidimensional.”

Wallon (2010 [1941]) afirma que a pessoa se reconhece e aprende sobre si a partir da distinção que faz dos outros. Ou seja, reconhecer-se como indivíduo é, também, diferenciar-se. “Em Wallon, as complexidades, as asperezas, as contradições são quase sempre essenciais, pois correspondem ao que o autor descobre e quer respeitar fielmente a própria natureza das coisas” (Zazzo, 1978, p. 17).

Zazzo (1978) evidencia que o cerne da teoria walloniana é responder à seguinte questão: Qual é a natureza das relações que unem as pessoas, umas às outras? A partir disso, demonstrou constante preocupação com o indivíduo em sua totalidade,

isto é, considerar as subjetividades, os aspectos fisiológicos e as relações interpessoais.

Conceitos estruturantes da psicogenética walloniana podem ser tomados como base para a discussão acerca da visão das professoras sobre a manifestação corporal das crianças no processo de alfabetização e indícios de como essa visão se revelam em suas práticas, uma vez que ao discorrer acerca da constituição da pessoa, o autor aborda detalhadamente o papel do ato motor, do corpo e da função tônica, descrevendo o caminho percorrido pelas crianças desde os prelúdios psicomotores do pensamento até o desenvolvimento da representação pura, descrevendo os aspectos do comportamento em cada etapa.

2.2.1 A constituição da pessoa e a integração funcional

A pessoa, para Wallon, é resultante da integração entre as dimensões ato motor, afetividade e conhecimento, assumindo uma forma de ser e agir em cada etapa do desenvolvimento. Trata-se de um conceito genérico e abstrato, que se contrapõe ao conceito de indivíduo, que se refere ao ser concreto. O conceito “pessoa” abrange os aspectos comuns dos seres humanos, enquanto “indivíduo” tange a concretização da pessoa em um ser singular, particular (Prandini, 2010).

Wallon entende “pessoa” como a quarta dimensão, que integra as demais. De acordo com Mahoney (2010), é a unidade do ser, a síntese que envolve os aspectos orgânicos, morais e culturais. Relacionar a perspectiva de corpo à de Wallon (2010 [1941]), ao afirmar que o ser humano é todo indissociável e deve ser considerado como tal, é o que dá subsídio para superar a concepção dualista de corpo-mente, razão-emoção, biológico-social, e tratar a pessoa em sua completude.

Arraigado da visão monista, Wallon considera que as dimensões da pessoa são indissociáveis, embora haja preponderância em determinadas situações ou etapas. Diante disso, a divisão por dimensão se dá apenas por uma questão didática (Mahoney, 2010).

Em relação à afetividade, Mahoney (2010) elucida que Wallon discorre acerca das diferentes formas como as pessoas afetam e são afetadas pelo mundo externo e interno. Os sentimentos e as emoções sinalizam e tornam visíveis a maneira como o ser humano foi afetado, por meio das expressões verbais e não-verbais.

Assim, sob a perspectiva walloniana, a afetividade não se refere à amorosidade, mas às diversas formas como as pessoas são afetadas, seja pelo outro, pelo ambiente ou pela sociedade.

Ademais, Prandini (2010, p. 36) afirma:

(...) a afetividade corresponde à energia que mobiliza a pessoa para o ato, enquanto ao conhecimento corresponde o poder estruturante que modela a ação a partir das condições disponíveis no momento, em que ambos têm como base as funções neurofisiológicas, portanto pertencentes ao domínio do ato motor.

A afirmação aponta a integração funcional, em que uma dimensão impacta a outra, formando uma síntese. O que a afeta, induzindo emoções e sentimentos, mobiliza a pessoa para o ato, que será estruturado pelo conhecimento. Assim, considerar o domínio “afetividade” é fundamental para se tratar da aprendizagem por ser esse o responsável pela motivação, pelo interesse ou afastamento e pelo desinteresse do estudante pelos conteúdos. Especificamente em relação à alfabetização, a tonalidade afetiva dá à criança melhores ou piores condições para engajar-se em seu processo.

Entendidas por Wallon (2010 [1941], p. 124) como “exteriorização da afetividade”, as emoções tornam possíveis as relações e a socialização. A emoção, para Wallon, como cita Zazzo (1978), refere-se a um conjunto de reações orgânicas, corporais, internas, e delas derivam os aspectos do humor e de expressão, o comportamento social e a consciência. São as emoções que nos unem aos outros possibilitando a vida em sociedade.

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência (Wallon, 2010 [1941], p. 124).

A emoção, para Wallon, conforme explica Zazzo (1978), é uma linguagem que precede a verbal, uma vez que causa aproximação e oposição de outrem.

Dér (2010) ressalta que, na teoria walloniana, a vida afetiva se origina nas vísceras e nos músculos e manifesta-se por meio de reações motoras. Portanto, a função tônica, além de possibilitar o movimento humano, corresponde ao nível de tensão que resulta em posturas, atitudes e mímicas, seja em situações confortáveis ou desconfortáveis.

Há uma profunda relação entre tônus muscular e as emoções, que será discutida mais adiante. Vale ressaltar que a tonicidade, na obra de Wallon, é abordada como uma expressão emocional, definida como reação afetivo-tônica (Zazzo, 1978).

Portanto, a dimensão “ato motor” organiza e prepondera na atuação direta do ser humano no ambiente, como elucida Mahoney (2010, p. 16): “O ato motor insere a pessoa na situação concreta do momento presente. É seu recurso de visibilidade.”

A estrutura do ato motor, a partir da teoria walloniana, é o tônus, que modula as reações posturais, garante o equilíbrio corporal e está diretamente relacionado com as emoções e os sentimentos, uma vez que é uma forma de expressá-los. Além de ser um recurso de visibilidade, o ato motor possibilita o deslocamento, consequentemente a exploração do ambiente, a relação com os outros, organiza as atividades e, sobretudo, é essencial para a construção do conhecimento (Mahoney, 2010).

A dimensão “conhecimento”, segundo Wallon (2010 [1941]), é responsável pela maneira como a pessoa percebe, compreende, analisa e desenvolve as noções de tempo e espaço além da linguagem, do uso da palavra, funções essenciais para a evolução do pensamento.

Amaral (2010) ressalta que, na perspectiva walloniana, é a dimensão “conhecimento” a responsável por conhecer a si e ao mundo, seja por meio da percepção – como a pessoa situa objetos e seu corpo em relação ao tempo e espaço – ou em processos que envolvem o uso de linguagem, memória, foco atencional, imaginação, aprendizagem, raciocínio lógico e resolução de problemas, além do entendimento de regras e os papéis em diferentes grupos.

Ao analisar as dimensões que constituem a quarta dimensão – pessoa – de maneira separada e didática, entende-se necessário retornar à síntese, ao todo, à pessoa em sua completude. As relações recíprocas e sistêmicas entre as dimensões são constitutivas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é necessário considerar a pessoa do estudante, como ressalta Prandini (2010, p. 37):

[...] acolher a afetividade, sentimentos e emoções manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corpóreas dos sentimentos e das emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino-aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborarem na construção do conhecimento, na aprendizagem.

Ao retornar ao todo e considerar a pessoa em seu processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas manifestações corporais das crianças e em como as professoras reagem a elas, entende-se necessário ressaltar a função tônica, uma vez que ela é o suporte material da razão e da emoção.

2.2.2 A função tônica: a linguagem corporal das emoções

Segundo Wallon (1995 [1949]), as manifestações afetivas são os primeiros sinais observáveis da vida psíquica, quando o bebê sorri ao ver o rosto da mãe, por exemplo. Esse sorriso do bebê, para a mãe, denota a relação entre a sensibilidade e os gestos expressivos, com desenvolvimento constantemente recíproco.

Em relação à função tônica, Wallon (1995 [1949], p. 136) afirma:

A função tônica, ao contrário, é que mantém o músculo na forma por ele assumida e confere-lhe um grau variável de consistência. Exercendo-se sobre todo os músculos do corpo, essa função regula a cada instante as suas diferentes atitudes. Os estados de hipotonia, de hipertonia ou de espasmo, de onde procedem as emoções, também são devidos às variações locais ou generalizadas do tônus, visto que às modificações do tônus e das atitudes estão ligadas às modificações da sensibilidade afetiva. Entre as duas existe uma imediata reciprocidade de ação. Assim especificam-se e intensificam-se as emoções.

Wallon (1995 [1949]) descreve detalhadamente as variações neurofisiológicas do tônus muscular e revela a relação direta com as emoções, que varia de acordo com a forma como a pessoa foi afetada. A função tônica, como explica Dér (2010), tem o objetivo de modulação, ou seja, regula o equilíbrio para a estabilidade corporal, seja de membros isolados ou do corpo inteiro, tanto na mobilidade quanto na imobilidade. O que evidencia que a atividade tônica, além do movimento, também garante a possibilidade de se manter em postura estática.

De acordo com Zazzo (1978, p. 28), "O papel que destinou à tonicidade, à função postural na emoção e na representação esclarece-nos, sem dúvida, pela primeira vez, sobre a transformação do fisiológico em psíquico".

O tônus muscular, para Wallon (2010 [1941]), serve para estabilizar tanto os movimentos quanto o equilíbrio do corpo, além de sua função expressiva, sendo um dos principais pontos da teoria walloniana, como cita Zazzo (1978). A relação entre tônus, equilíbrio, expressão das emoções e acomodação perceptiva, transcende o movimento como deslocamento no espaço, pois compreende o corpo expressivo,

como linguagem e forma de relação com os outros. Além disso, na criança pequena, a modulação tônica é responsável pela percepção e acomodação ao meio que a cerca.

A tonicidade estabiliza o corpo, sustenta o movimento e a postura, suporta e expressa as emoções, sendo fundamental para a relação da criança com o meio. Nos prelúdios psicomotores do pensamento, Wallon (2015 [1942]) aborda o desenvolvimento da imitação como um indicador importante que torna visível o processo pelo qual a criança, a partir do movimento, desenvolve a representação.

Wallon (2015 [1942], p. 128) apresenta a emoção como a responsável pela ligação do indivíduo com os outros a partir de sua função expressiva. As emoções, segundo o autor, são as responsáveis pela vida em sociedade e são a primeira forma de comunicação que, a princípio, pode se confundir com a imitação:

Uma forma desta participação, que acarreta, também, nos indivíduos presentes, reações semelhantes ou conjugadas, sem, no entanto, proceder a imitação, é a emoção. Esta tem todo um aparato expressivo que a propaga de um indivíduo a outro, determinando entre todos uma unissonância de lágrimas, de riso, de ameaças, de violência ou de pânico. Seu poder de invasão, anterior a toda reflexão, deve-se ao fato de seus traços aparentes tornarem-se uma coisa só com a totalidade dos automatismos, ao mesmo tempo motores e vegetativos, que constituem cada variedade de emoção.

As emoções estão na base das relações, nas crianças desde a tenra infância, mas também na pessoa em todas as etapas de sua vida.

Wallon (2015 [1942]) discorre, ainda, sobre a impregnação sensório-motora, que acontece quando, ao assistir a algum espetáculo ou prestar atenção a algum objeto, a criança não permanece passiva; seu tônus muscular está se moldando de maneira a se relacionar e impregnar do que está sendo vivido. Tal fato precede a verdadeira imitação porque o movimento percebido está sendo repetido sem que seja representado mentalmente. Wallon (2015 [1942], p. 140), então, afirma que o tônus não só serve como suporte para cada gesto, mas também prepara a continuação e inibição do movimento:

Espalhado por todo o corpo, o tônus assegura o equilíbrio necessário à execução de cada gesto, realizando atitude ora estável, ora móvel, que for adequada às diferentes fases do ato. Assim, ele não é sustentáculo do movimento efetuado, mas prepara-lhe a continuação, mantém-no em potência, este papel pode tornar-se exclusivo do próprio movimento. Então ele o substitui pela imobilidade, mas uma imobilidade às vezes cheia de tensões musculares (...).

São as atitudes e posturas da pessoa que afetam as outras e podem modificar o ambiente. O corpo, em sua completude, se apresenta de acordo com a modulação tônica diante das circunstâncias. As manifestações corporais e as emoções formam a base do pensamento e permitem o desenvolvimento da representação e das funções cognitivas.

Uma vez que, mesmo na imobilidade, há tensões musculares, de que maneiras as manifestações corporais são consideradas no processo de alfabetização?

2.3 Escrever as palavras: o processo de alfabetização e a psicogenética walloniana

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

(Galeano, 2021)

A imensidão do mar é como o mundo letrado: para conseguir olhar é preciso viajar, passar por altas dunas e caminhar. Como o processo de desenvolvimento, que passa pela imperícia, impulsividade, descoberta, conscientização de si e do mundo para, então, aprender a ler e escrever. Mas, diante da beleza da imensidão, a emoção toma conta, e, nesse caminhar, as professoras são essenciais, pois podem tornar o processo seguro, encantador e belo.

Entretanto, qual visão revelam as professoras, sobre as manifestações corporais da criança em suas práticas alfabetizadoras?

A BNCC sugere que a criança se alfabetize entre o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, embora considere que, desde o nascimento, está inserida em práticas de linguagem. O documento enfatiza que o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e que ela não é uma tarefa simples. Propõe-se que o estudante

inicialmente diferencie símbolos de signos, perceba os sons e relacione os grafemas com os fonemas (Brasil, 2018).

O reconhecimento dos signos, para Wallon (2015 [1942]), requer a possibilidade de representação, uma vez que o significado não tem relação direta com o objeto e, portanto, sendo o signo que o representa, é abstrato. O caminho percorrido pela criança até a possibilidade de representar por signos, o que ocorre por volta dos seis anos, é árduo, complexo e inicia-se no gesto.

A leitura e a escrita, como cita Reis (1996), com base na perspectiva walloniana, são maneiras de evocar e simbolizar objetos ausentes, uma vez que uma palavra é capaz de representá-los e pode mudar a relação da criança com o mundo.

Mata (2014) sugere que, ao longo da primeira infância, é preciso oportunizar momentos de contato com a leitura e a escrita, seja por meio de textos ilustrados, narração de histórias, jogos de linguagem, entre outros. Dessa maneira, o processo de alfabetização pode ocorrer de maneira prazerosa, integral e natural. Além disso, o autor evidencia o papel das brincadeiras e das relações interpessoais nesse período.

Compreender que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa ser fluida e respeitosa é uma das premissas da BNCC, revelada ao iniciar um capítulo dedicado a tal momento:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 53).

Revela-se a importância de considerar o corpo da criança, seus movimentos, expressões e formas de relação ao apontar a necessidade de continuidade de processos, o respeito às individualidades e o foco na mediação e na adaptação, tanto de educadores como de educandos.

Marques (2014) corrobora essa ideia elucidando que as crianças se comunicam incessantemente, manifestam sentimentos e pensamentos. O movimento corporal, portanto, deve ser considerado em propostas pedagógicas, sobretudo alfabetizadoras, uma vez que fazem parte da construção da cidadania.

Vivenciar o mundo é essencial para que a pessoa se alfabetize, de acordo com Freire e Macedo (2022 [1987]), posto que entendem a alfabetização como expressão da cultura, por se tratar de uma mediação do conhecimento. Além disso, apontam que o processo envolve a possibilidade de a pessoa contar a própria história e apropriar-se de códigos e da cultura. Para tanto, ler e escrever possibilitam comunicar os próprios sonhos, ideais e crenças, isto é, uma forma de analisar o meio para compreender-se e, então, posicionar-se socialmente e respeitar os diferentes discursos.

Ao concluir a análise do processo de alfabetização à luz de Henri Wallon, Reis (1996) ressalta que uma relação de prazer e apropriação com a leitura e a escrita é essencial para que transcenda apenas a perspectiva de acesso a tais habilidades, que são reveladoras em toda posterior sistematização da aprendizagem. A manifestação das emoções no corpo ocorre, essencialmente, por meio da modulação tônica e, nesse sentido, a autora sugere que algumas adequações podem ser benéficas, como ler em pé e variar a posição na cadeira.

Arroyo (2012) elucida que a expressão corporal é uma forma de linguagem, de produção de leitura, e questiona acerca da necessidade de a escola incorporá-la em propostas pedagógicas para que as pessoas possam ler a si mesmas e ao mundo por meio do corpo, com riqueza e significado.

A partir de uma análise política e cultural, Freire e Macedo (2022 [1987]) consideram a “alfabetização emancipadora”, ou seja, a leitura e a escrita do mundo para além das palavras, que possibilita o empoderamento das pessoas, fortalece a democracia e viabiliza a transformação social por meio de práticas que estimulam a criticidade, a liberdade, o diálogo e o pertencimento.

Compreender que alfabetizar perpassa a pessoa em sua completude – sendo o corpo sede da emoção e do intelecto em relação com a cultura – é uma premissa para que o processo seja significativo e respeitoso para as crianças. Considerar as peculiaridades e os desafios da faixa etária, bem como as ciências que discorrem sobre a pessoa, pode ser um bom começo.

2.3.1 Contribuições da Psicomotricidade no processo de alfabetização

A Psicomotricidade, em uma breve construção histórica descrita por Fonseca (1995), perpassa as transformações da significação do corpo ao longo do tempo, inicialmente estudado por neurologistas, no século XIX.

Ao citar o termo “psicomotricidade”, introduzido no campo patológico por Ernest Dupré¹⁰, em 1909, Fonseca (1995) entende ser o primeiro estudo que relaciona a debilidade motora com a mental. Porém, cita que, no campo científico, Henri Wallon é o grande pioneiro da Psicomotricidade, ao descrever, ao longo de sua teoria, a integração afetivo-cognitivo-motora e o papel da função tônica e das emoções, que são encarados como princípios básicos para a intervenção psicomotora.

O conceito de Psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A Psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se (Fonseca, 1995, p. 12).

Fonseca (2014) aborda o Sistema Psicomotor Humano, como uma pirâmide em que os fatores psicomotores (tonicidade, equilíbrio, lateralização, somatognosia, ecognosia, praxia global e praxia fina), que embasam a intervenção e a avaliação psicomotora, estão hierarquizados, ou seja, partem da percepção e consciência de si e, em seguida, do meio, para culminar, por volta dos seis anos, na possibilidade de planejar e/ou inibir os movimentos de maneira consciente, coesa e harmoniosa.

Nessa perspectiva da Psicomotricidade, Fonseca (2014) discorre acerca da tonicidade e da equilíbrio como responsáveis pelo bipedismo, pelo controle postural, pela segurança emocional, a atenção e a relação sensório-tônica. Já a lateralização, somatognosia e ecognosia estão relacionados ao conhecimento de si e do mundo, em relação ao tempo, ao espaço e aos objetos, permitindo a relação do organismo com o meio. As praxias, tanto global quanto fina, estão no topo da pirâmide e constituem as funções executivas, a atividade cognitiva que antecede o ato, a

¹⁰ Ernest Dupré (1862-1921), neurologista e psiquiatra francês.

ideação e o planejamento antes da execução, seja de um movimento ou de sua inibição, em relação ao corpo inteiro ou alguma de suas partes.

A breve apresentação histórica e conceitual da Psicomotricidade se faz necessária para a compreensão da relação entre a ciência, a teoria walloniana e a aprendizagem da criança ao longo do processo de alfabetização.

Julian de Ajuriaguerra (1911-1993), psiquiatra e professor francês, uma das referências em Psicomotricidade, continuou os estudos de Wallon em relação à função tônica e motora como prelúdio para a linguagem. Em uma pesquisa realizada com colaboradores sobre a escrita infantil, ele afirma que: “a escrita é práxis e linguagem. Ela só é possível a partir de um certo nível de organização da motricidade, de uma coordenação refinada dos movimentos, de uma atividade possível destes em todas as direções do espaço” (Ajuriaguerra, 1988, p. 10).

Entretanto, além do aspecto motor da escrita, Ajuriaguerra (1988) ressalta que escrever só é possível ao relacionar a motricidade com a cognição e afetividade, por ser uma forma de expressão do pensamento e ter um estilo pessoal, ligado às características individuais, moldadas pela cultura.

Boscaini (1998, p. 8), ao estudar a relação entre a Psicomotricidade e o processo de aquisição da escrita, ressalta a grafomotricidade, que define como “uma função que permite traçar uma mensagem de qualquer tipo em um determinado espaço (...)”, e completa ressaltando a possibilidade de expressão da vida emotiva e afetiva.

Tanto o ato gráfico, seja o desenho ou a escrita, quanto a possibilidade de expressá-lo oralmente, pressupõe a expressividade corporal, isto é, experiências tônicas vividas anteriormente que dão suporte à possibilidade de tensão e distensão, ao ritmo e à decodificação (Boscaini, 1998).

Ademais, Ajuriaguerra (1988) cita a função tônica como base para o desenvolvimento psicomotor e, conseqüentemente, da escrita, uma vez que implica na possibilidade de sustentar a postura sentado. Com isso, as emoções têm papel essencial na possibilidade de modulação tônica e na maneira como a criança consegue grafar o que está pensando.

Um fator essencial para que haja organização postural e para que o foco atencional esteja no momento da leitura e da escrita é o apoio dos pés. Além disso, é necessária a compreensão das relações espaciais, a junção entre o campo motor e o visual e a organização prévia do pensamento. Isso indica que a possibilidade de ler e

escrever depende da maturação orgânica e das influências do meio, uma vez que não é uma atividade inata do ser humano (Ajuriaguerra, 1988).

Compreender a relação direta entre a posição e as diferentes formas de expressão corporal, o processo necessário para inibir os movimentos de maneira voluntária e harmoniosa, bem como o tempo e o espaço, tanto físico quanto gráfico, e a necessidade de ajustar o pensamento ao ato evidenciam a importância de as professoras alfabetizadoras conhecerem os aspectos psicomotores.

A leitura e a escrita, para Boscaini (1998, p. 8), “encontram-se implicados, ao mesmo tempo, elementos motores, espaço-temporais e visuo-cinestésicos, além do componente afetivo-cognitivo, todos elementos próprios da Psicomotricidade.”

Boscaini (1998) ressalta que a pessoa é, por natureza, um ser comunicante e, para isso, associa símbolos a objetos e se expressa por meio da linguagem verbal (oral, escrita ou lida) e não-verbal, que é a origem da comunicação.

A escrita, tanto para Ajuriaguerra (1988) quanto para Boscaini (1998) é uma transmissão da linguagem oral, uma forma de dizer alguma coisa por meio da grafia; é dar valor simbólico às letras e transpor os desenhos em signos, o que necessita capacidade de representação. Trata-se de uma ação rebuscada e que é alicerçada por diferentes fatores do desenvolvimento, envolvendo as dimensões humanas com significação cultural e social. Assim, é preciso conhecer as características das crianças em processo de alfabetização para que este possa ser respeitoso e integral.

2.3.2 Aspectos do desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização: do personalismo à categorização

Wallon foi um observador, refletiu a partir da realidade, da criança em contexto e, dessa forma, criou uma nova perspectiva para a psicologia da sua época, uma vez que não demonstrou uma cisão entre crianças e adultos ou as nítidas diferenças entre as fases da vida, mas as projeções e relações entre os diferentes comportamentos no processo de desenvolvimento, em que as oposições dialogam e se complementam. Além disso, o autor ressalta que as crises são condições básicas da existência humana (Zazzo, 1978).

Com ênfase às diferenças, semelhanças e contradições, como cita Zazzo (1978), o processo de desenvolvimento é dotado de mudanças qualitativas,

transformações e reorganizações, do ato ao pensamento, com continuidade e, ao mesmo tempo, heterogeneidade.

Os estágios do desenvolvimento se sucedem de maneira descontínua, e as transições são marcadas por conflitos que podem ocasionar crises, exatamente pelo contraste de preponderância e reorganização da constituição da pessoa (Wallon, 2010 [1941]).

Cada estágio do desenvolvimento, de acordo com Wallon (2010 [1941]), possui características essenciais, balizadas pela maturação neurobiológica e pela relação estabelecida com o externo. Isso significa que os meios se modificam e são marcados por um tipo de comportamento, uma vez que os seres humanos são essencialmente sociais. Além disso, os estágios de desenvolvimento são repletos de reorganizações, de modo que não se trata de uma soma de funções, mas de diferentes formas de se relacionar consigo mesmos e com o meio, pela integração dos domínios funcionais.

Diante disso, Wallon (2010 [1941], p. 198) enfatiza:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível a ampliações e novidades.

Para discorrer acerca das crianças em processo de alfabetização, faz-se necessário compreender as características do desenvolvimento no estágio do Personalismo, que abarca crianças dos três aos seis anos, e o Categorical, que envolve crianças entre sete e doze anos. Wallon (2010 [1941]) afirma que a transição entre os estágios é passível de oposições, oscilações, retrocessos e avanços, vistos de maneira qualitativa.

Diante disso, Wallon (2010 [1941]) relata que, por volta dos três anos, a criança passa a denominar a si mesma como “eu”, o que ocorre a partir da diferenciação do “não-eu”. Trata-se de um anúncio do estágio de Personalismo – com preponderância afetiva, por ser o prelúdio da personalidade. É marcado pela oposição, sedução e imitação, com crises de afirmação, conquista e autonomia. Tais características acontecem por uma busca da criança em se diferenciar dos outros e do meio.

Em relação à grafia, Wallon (2015 [1942]) disserta que, a partir dos três anos, a criança apresenta desenhos que se assemelham aos animais e/ou pessoas, o que dá indícios da possibilidade futura de representar.

Apenas aos seis anos a criança ingressa no estágio Categorical, que é dividido em dois momentos: Pré-Categorical, dos seis aos nove anos; e Categorical, dos nove aos onze anos. É marcado pela preponderância cognitiva, e trata-se de um momento em que a organização do pensamento da criança se modifica (Wallon, 2010 [1941]).

O percurso da criança até a representação é elucidado por Wallon (2015 [1942], p. 166) ao afirmar:

Assim, mesmo na palavra, gesto e conteúdo da representação permanecem frente a frente, procurando seu equilíbrio numa espécie de conflito latente. Isto mostra a dificuldade da evolução, que pôde levar o homem a alcançar a independência de suas representações e de seu pensamento, a dar-lhes o pleno controle dos gestos que lhes permanecem necessários para formular-se depois de os terem precedido e preparado.

A afirmação supracitada anuncia a importância de considerar as manifestações corporais da criança em processo de alfabetização pela necessidade do pleno controle dos gestos, da formulação de si e da independência do pensamento.

No estágio Categorical, a criança analisa, define e classifica os objetos ou situações, além de se posicionar em situações de conflito e conseguir explicar temporalidade e causalidade e perceber o espaço das coisas (Wallon, 2010 [1941]).

Para enfatizar a relação direta dos gestos com a capacidade de representar e, portanto, com a possibilidade de alfabetizar-se, faz-se necessário abordar o percurso que a criança realiza do “ato ao pensamento”, elucidado por Wallon (2015 [1942]) em obra homônima.

2.3.3 Dos prelúdios psicomotores à representação

As características do comportamento da criança nas diferentes etapas do desenvolvimento acompanham a constante reorganização da inteligência, que Wallon (2015 [1942]) aponta ao detalhar o caminho do ato ao pensamento, ou seja, dos prelúdios psicomotores (a inteligência prática, os gestos e a imitação) que culminam na representação e na inteligência discursiva, considerando as conquistas da

evolução da espécie humana e das sociedades, que colocaram à disposição do organismo recursos para operar por representação e por signos.

Trata-se de um percurso intenso, transformador, que implica na maneira como a criança se expressa e se relaciona, uma vez que Wallon (2015 [1942]) considera, em toda narrativa, a influência recíproca e sistêmica entre a afetividade, o ato motor e o conhecimento. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser planejadas de maneira a respeitar a criança em suas características, tanto pela etapa do desenvolvimento quanto pela integração funcional.

Wallon (2015 [1942], p. 115) define dois tipos de inteligências: a prática e a discursiva; explica a relação entre elas ao afirmar: “Sem dúvida, é impossível que, coexistindo, estas duas inteligências não sejam utilizadas ambas sucessiva ou simultaneamente pelo ato em vias de previsão ou execução.”

Para chegar no conceito das inteligências e compreender como se complementam, Wallon (2015 [1942]) utilizou-se de fontes de comparação, em que o conflito e a aproximação das novas funções com as antigas promovem a metamorfose no comportamento da criança, considerando a influência do organismo e do meio.

A inteligência prática depende de circunstâncias, espaços e objetos. Caracteriza-se pela capacidade de modificar o campo operacional com um objetivo, ou seja, as consequências da ação são imediatamente visíveis (Wallon, 2015 [1942]).

Em contrapartida, a inteligência discursiva, como cita Wallon (2015 [1942]), transforma coisas concretas em abstratas. Ela parte da cultura e do meio, em que uma imagem, palavra ou símbolo substitui o objeto em alguma forma de pensamento.

A atividade psicomotora prepara, antecede e exercita as funções sobre as quais assenta a base da representação. Wallon (2015 [1942], p. 122) ressalta o gesto enquanto figuração simbólica do ato ao afirmar: “O gesto pode, portanto, tornar como que presente o objeto ausente e substituí-lo.”

Enquanto o gesto remete a situações presentes e, de certa maneira, introduz a representação, a repetição por influência das circunstâncias – em que o meio fornece modelo – torna o gesto ritual, que faz a passagem entre o gesto puramente prático para o ato se tornar parte de sua estrutura, como afirma Wallon (2015 [1942], p. 117): “Abre então todo um novo ciclo, o ciclo das combinações puramente imaginativas e mentais, sem as quais o mundo não seria nem pensado, nem conhecido e não poderia ser modificado se não pela simples ação muscular.”

Ao se tornar ritual, o resultado do gesto está no que ele representa, tornando presente o objeto ausente e, posteriormente, utilizando-se de símbolo, isto é, algo que remete à outra coisa, que torna possível registrar, reter e divulgar invenções. Trata-se de um momento em que as palavras e a imaginação se tornam indispensáveis para as relações humanas (Wallon, 2015 [1942]).

O processo até a representação pura, que se inicia no gesto que dá origem a uma imagem mental que se descola gradativamente do ato, tem a imitação como um grande marco. Wallon (2015 [1942], p. 124) afirma que:

Se definirmos a imitação como o ato pelo qual um modelo é reproduzido, a representação do modelo é sua condição necessária; por conseguinte, a capacidade de formar representações lhe seria anterior. Mas na criança a imitação é assinalada numa idade bem precoce, quando esta capacidade não existe manifestamente.

Embora a imitação pressuponha certo grau de representação, ainda corresponde a uma etapa que a antecede por necessitar da imagem de um modelo, em que, primeiro, está alienado a si e, posteriormente, separa-se do modelo o ato a ser executado (Wallon, 2015 [1942]).

Ao imitar qualquer forma de linguagem, estão implicados gestos e imagens mentais que a criança já aprendeu, o que acontece por volta dos dois anos e meio de vida. Já aos três anos, momento em que ocorre a “crise de personalidade”, Wallon (2015 [1942]) entende que a imitação passa a ser uma forma de se afirmar e demonstrar interesse pelas pessoas, imitando-as em seus comportamentos. E, finalmente, aos seis anos, o autor considera que a imitação passa a ser racional e refletida, uma vez que já não diz respeito aos interesses imediatos; ela se descola do modelo, e ocorre a passagem da possibilidade para a escolha de imitar.

Finalmente, a criança se aproxima da representação pura, embora Wallon (2015 [1942], p. 157) considere que:

Embora a imitação e a representação se desenvolvam em dois planos distintos, uma no plano motor e a outra no plano das imagens e dos símbolos, e embora sejam assim chamadas a entrar em conflito, elas têm no entanto condições comuns que se ligam à sua comunidade de origem e à semelhança de seu papel. Ambas se desenvolvem, em oposição às reações modificadoras do meio que são consequência direta das excitações exteriores e dos desejos, como uma aptidão plástica a moldar-se a si mesmo segundo o modelo das coisas.

Diante de tal afirmação, entende-se que há uma relação recíproca entre o plano motor e o mental. A representação pura é definida por Wallon (2015 [1942]) como a capacidade de substituir o objeto, a situação ou a circunstância real por algum signo, símbolo ou linguagem no nível do pensamento elaborado, que permite trabalhar com categorias.

A representação pura se anuncia, portanto, no início do estágio Pré-Categorial, que começa por volta dos seis anos de idade, etapa em que a criança está em pleno processo de alfabetização. Dada a importância do processo anterior e da influência recíproca entre ato e pensamento, vale ressaltar a importância dos símbolos e dos signos na linguagem escrita.

Wallon (2015 [1942]) compreende o símbolo e o signo como instrumentos de significação que, portanto, sobrepõem o real. O símbolo tem sua função representativa alienada a um objeto, desempenhando um papel entre o concreto e o abstrato.

É o signo que faz acender ao plano da verdadeira representação. Ele pode não ter nenhum laço de pertença, nem de semelhança ou de analogia com o objeto correspondente. Nada mais seria do que sonoridade oca ou grafismo arbitrário, incompreensível, sem a representação que ele tem o poder de evocar e da qual recebe seu conteúdo, seu papel e sua verdadeira existência (Wallon, 2015 [1942], p. 177).

A diferença entre o símbolo e o signo é tênue e extremamente importante, sendo que o símbolo guarda uma relação com o que representa, e o signo não depende da materialidade das coisas, é arbitrário e marcado profundamente pela cultura.

A criança alfabetizanda está em um processo de transformação em relação à forma como pensa e age nos meios em que transita, o que revela uma circunstância com novas formas de se relacionar com as pessoas, com o conhecimento e consigo mesma. Por ser o início de um novo estágio, ela está começando a descolar o pensamento do ato e, balizada pelos afetos, torna-se capaz de inibir seus movimentos corporais para grafar e decodificar signos com significado. Trata-se de um aprendizado que perpassa seu corpo em relação com o mundo concreto e das ideias.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento da representação passa pelo ato motor e, portanto, a alfabetização é um processo que transita entre ambos. Nesse sentido, o ato motor transcende o movimento de deslocamento, uma vez que a função

tônica mantém o corpo constantemente ativo, e, mesmo em imobilidade, são acumuladas tensões que modulam o tônus. Embora isso seja invisível a terceiros, as professoras devem estar cientes.

Por fim, vale ressaltar que a inteligência prática ainda é muito ativa na criança em processo de alfabetização, portanto, o movimento como deslocamento no espaço é importante para organizar o pensamento, o que é fundamental para processo de alfabetização, para representar o mundo e escrever as palavras.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Abordagem da pesquisa

Nesta pesquisa em educação sobre concepção e prática de professoras alfabetizadoras, a abordagem se caracteriza como qualitativa, uma vez que, de acordo com os pressupostos elucidados por Lüdke e André (2022 [1986]), acontece no ambiente natural, em que os dados da realidade são considerados e descritos com maior importância ao processo, de maneira tão humana quanto social e com o objetivo de confrontar as informações levantadas com a teoria.

Lüdke e André (2022 [1986]) ressaltam que a pesquisa é uma atividade humana e, portanto, está inserida em um determinado tempo de um espaço específico, o que influencia diretamente as informações levantadas e, por conseguinte, os resultados obtidos. Além disso, ao se referirem ao pesquisador, afirmam que:

Assim, sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciam a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (Lüdke; André, 2022 [1986], p. 3).

Em consonância, Wallon (2010 [1941]) entende que não há como anular o olhar do pesquisador ao analisar um contexto e as pessoas, sejam os simples hábitos mentais, os conceitos, as escolhas ou a maneira como os resultados são descritos, pois sempre haverá marcas de sua história, concepção de mundo e de seus referenciais teóricos.

A relação entre pessoas, da pesquisadora com as informações produzidas, das professoras com as crianças, é a essência desta pesquisa e norteia a abordagem e os procedimentos metodológicos.

3.2 Instrumentos metodológicos

Para compreender a visão das professoras sobre as manifestações corporais das crianças em processo de alfabetização e, posteriormente, relacioná-la com as práticas alfabetizadoras, escolheu-se aplicar um questionário às professoras polivalentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e realizar

sessões semanais de observação de suas aulas de Língua Portuguesa. A partir do observado, foram selecionadas situações a serem narradas e, posteriormente, analisadas e relacionadas às respostas dos questionários das professoras.

O questionário aplicado às professoras polivalentes das turmas a serem observadas foi dividido em duas partes: uma para obter as informações pessoais relevantes para a pesquisa e outra com questões referentes à visão e à atuação das professoras em atividades com foco no processo de alfabetização.

Para elaboração dos questionários, foram tomados como referência Lüdke e André (2022 [1986]), Moreira e Caleffe (2008) e May (2004).

Moreira e Caleffe (2008) consideram que o questionário, além de viabilizar a diversidade de respostas, garante o anonimato dos participantes e possibilita que ele seja respondido de acordo com o tempo e o ritmo de cada pessoa.

Com o intuito de identificar as concepções das professoras alfabetizadoras, confrontá-las com suas práticas e interpretar as informações com base no conhecimento nas pesquisas em educação, como elucidam Lüdke e André (2022 [1986]), as questões devem ser elaboradas de maneira que os sujeitos pesquisados possam discorrer acerca de sua visão sobre as manifestações corporais das crianças em processo de alfabetização e como ela se revela em sua prática, bem como provocar reflexões sobre como percebem que as crianças lidam com o próprio corpo nas atividades com foco em alfabetização.

Para tanto, como alerta May (2004), as perguntas devem ser simples, claras e sem ambiguidades, sobretudo as questões abertas, pela liberdade de interpretação dos respondentes.

Já a observação das práticas alfabetizadoras foi inspirada nos pressupostos de Wallon (2010 [1941]), em seus estudos com crianças, que considera observar é uma maneira de analisar a pessoa sem modificar o contexto no qual está inserida.

Wallon (2010 [1941], p. 17) ressalta que:

Rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade. Supondo, aliás, que existissem tais observações, ainda seria preciso fazer todo o trabalho de observação. [...] Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais.

A afirmação revela que a observação é arraigada pela constituição da pessoa

observadora, uma vez que só é possível observar partes de um todo e que as escolhas dependem da relação estabelecida e do foco escolhido pelo observador. A concepção do observador sobre si mesmo na vida diária, bem como as relações subjetivas com a realidade, está refletida na forma como os fatos observados são formulados e analisados, como discorre Wallon (2010 [1941]).

Wallon (2015 [1942]) considera que observar é fazer perguntas ao real, relacionar a verdade, que é postulada pelo conhecimento, e o fenômeno em si, o que reitera a afirmação de que o recorte observado e a narrativa criada são permeados pela pessoa da pesquisadora.

Embora, por exemplo, o registro cinematográfico de uma cena já corresponda a uma escolha muitas vezes bem determinada - escola da própria cena, do momento, do ponto de vista etc. -, será apenas sobre o filme, cujo mérito está em tornar permanentemente uma sequência de detalhes que teriam escapado ao espectador mais atento e sobre os quais ele passa a poder retornar sempre que quiser, que poderá começar o trabalho direto de observação (Wallon, 2010 [1941], p. 17).

As observações foram realizadas ao longo de 25 horas, durante as aulas de Língua Portuguesa do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em que as atividades são focadas no processo de alfabetização. As aulas têm duração de 50 minutos, porém, devido à especificidade da faixa etária, por vezes o tempo foi reduzido ou estendido. Os momentos observados foram registrados em fichas de observação, que continham um roteiro organizado a partir do problema de pesquisa e do referente teórico assumido, que serão detalhadas em “produção de informações”.

A partir das anotações feitas, foram selecionadas algumas situações sobre as quais foram escritas crônicas do cotidiano, inspiradas no livro “Infância crônica” (Venas; Ribes, 2021)¹¹ – que é composto por crônicas que retratam fragmentos da infância através dos olhos das pesquisadoras, a fim de descrever, com simplicidade, o instante presente – e em Walter Benjamin¹², que compreende o ser cronista como um historiador do cotidiano.

Para Wallon (2015 [1942]), o contexto ou as situações devem ser consideradas ao estudar as pessoas, uma vez que o comportamento tem estreita relação com os

¹¹ Escrito pelo grupo de pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” no projeto “Fisionomias da infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos”, desenvolvido na Faculdade de Educação do Rio de Janeiro e financiado pelo CNPq.

¹² Walter Benjamin (1892-1940), ensaísta, crítico literário, filósofo e sociólogo alemão, associado à Teoria Crítica.

acontecimentos que levam o sujeito a reagir, uma vez que são considerados os estímulos internos e externos, que podem estar em oposição. O autor denomina o efeito das situações vividas de “circunstâncias”.

As situações observadas podem ter acontecido espontaneamente, mas o mais das vezes são provocadas. A experimentação permite, com efeito, uma investigação mais sistemática do que a ocasião fortuita permite. Ela permite circunscrever o efeito a ser verificado, considerar mais expressamente uma série ou a outra dos termos confrontados. Por exemplo, o arranjo das circunstâncias pode ser seletivo e minucioso, de maneira a torná-lo o único objeto da pesquisa o único determinante do efeito, não restando senão constatar se este acontece ou não (Wallon, 2015 [1942], p. 51).

As situações observadas são, portanto, permeadas pelas ações e reações das pessoas envolvidas, e as circunstâncias devem ser consideradas. A partir disso, ressalta-se que “a crônica é um gênero literário atento às intimidades do mundo e à vida que se produz ao rés-do-chão” (Venas; Ribes, 2021, quarta capa). Dessa forma, por trazer detalhes do observado, entendeu-se que a descrição das situações por meio de crônicas possibilitaria fruição ao leitor, bem como a análise e discussão dos dados, uma vez que a crônica pode sempre ser revisitada e ressignificada.

Assim, as informações obtidas a partir das observações foram selecionadas e organizadas em crônicas, tendo em vista o foco da pesquisa: identificar a visão das professoras alfabetizadoras sobre as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete em suas práticas. Os questionários foram considerados para identificar as concepções e a observação para verificar os indícios na prática docente.

3.3 Caracterização das participantes da pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, entendeu-se necessário que os sujeitos envolvidos fossem professoras polivalentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por se tratar de um período escolar em que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o processo de alfabetização deve ser concluído ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os objetivos de aprendizagem dos 1º e 2º anos são comuns e complementares.

Assim, foram convidadas para participar da pesquisa duas professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, respectivamente, em

um colégio da rede particular do município de São Paulo. Os nomes a serem apresentados são fictícios e foram escolhidos por elas, em referência a pessoas importantes em suas vidas.

A professora Antônia tem 35 anos, graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional e mestre em Sociologia da Infância. Atua há 15 anos na educação, dentre eles oito anos como professora alfabetizadora. Além disso, teve experiências anteriores como professora e como orientadora educacional na Educação Infantil. Atualmente, leciona no 1º ano do Ensino Fundamental.

A professora Polly tem 32 anos, graduada em Educação Física e em Pedagogia, porém atuou como pedagoga em toda sua carreira profissional. É especialista em Alfabetização e Letramento e atualmente leciona no 2º ano do Ensino Fundamental. Atua na educação há 11 anos, sendo nove deles especificamente com crianças em processo de alfabetização. Já trabalhou na Educação Infantil e sua maior experiência foi no 1º ano do Ensino Fundamental.

Pela experiência em alfabetização e por já terem atuado na Educação Infantil, entendeu-se que as professoras poderiam contribuir para a pesquisa ao elucidar a relação entre a visão das manifestações corporais das crianças e suas práticas alfabetizadoras, além de esclarecer as questões que dificultam ou facilitam o cotidiano escolar.

3.4 O campo de pesquisa

Para realizar a produção de informações, foi selecionado um colégio particular do município de São Paulo, sito na zona sul, que atende cerca de 1300 alunos, majoritariamente, de classe A e B¹³, nos ciclos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

A equipe gestora do colégio é constituída por: uma diretora geral, um diretor administrativo, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional em cada um dos segmentos: Educação Infantil e 1º ano; Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 2º ao 5º ano); Ensino Fundamental – Anos Finais (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Além disso, uma coordenadora disciplinar e coordenadores nas áreas

¹³ De acordo com a classificação por faixa de renda, proposta pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), a Classe A possui renda mensal acima de 22 mil reais e a Classe B entre 7,1 mil e 22 mil reais.

de: Educação Física, Inglês e curso integral.

Em relação aos anos envolvidos na pesquisa, as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental são compostas por até 25 crianças e, no 2º ano, 30 crianças. Os anos escolares mencionados têm uma professora polivalente, uma professora assistente e professores especialistas nas seguintes áreas: Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês.

O Regimento Escolar, atualizado em 2022, descreve que o colégio tem como pressuposto desenvolver um processo educativo que contempla os diversos aspectos constitutivos da pessoa humana, vista como ser integral, único, social, espiritual e vocacionado à vida e a uma missão que dê sentido a sua existência. Com referências católicas e pautadas em São Francisco de Assis, procura respeitar e orientar os alunos na expressão da sua individualidade e alteridade e direcionar sua ação para que eles possam conferir significado aos conhecimentos desenvolvidos, de forma a torná-los instrumentos para identificar e concretizar o seu sentido de vida no diálogo com o outro, com a ciência e a fé, numa visão cosmológica e de valorização da vida em todas as suas manifestações.

3.4.1 Estrutura física – os espaços

O colégio conta com uma área de 179 mil metros quadrados com trechos de Mata Atlântica e espaços construídos e distribuídos em: salas de aula, laboratórios, espaço *maker*¹⁴, biblioteca, pátio coberto, marquise para convivência, ginásio poliesportivo (com duas quadras, salas de ginástica e de artes marciais), duas quadras poliesportivas cobertas, quadra de tênis, campo de grama sintética, campo de areia, pista de corrida, amplo estacionamento, capela, bosque, trilha ecológica, parque infantil (sito no prédio da Educação Infantil) e “fazendinha”, com horta, estufa hidropônica e animais.

Os espaços podem ser utilizados pelos professores e estudantes em contextos pedagógicos, sendo que alguns necessitam de agendamento prévio.

3.4.2 A sala de aula

¹⁴ Espaço para criação dos estudantes, com diferentes ferramentas e maquinários.

As salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio estão distribuídas no bloco A, com dois andares, em que o andar superior é destinado aos alunos a partir do 6º ano e, no andar inferior, estão localizadas as turmas do 1º ao 5º ano. A Educação Infantil está situada em um prédio projetado especialmente para o segmento.

Os corredores do bloco A são, na verdade, varandas, em que só possuem salas de um dos lados e, no outro, há vista para áreas com jardim. Especificamente as salas de aula dos 1º e 2º anos são localizadas em uma área reservada para a faixa etária, em que há um espaço aberto em frente às salas, com piso antiderrapante, mesas e cadeiras coletivas. São salas amplas e arejadas, com janelas grandes e, embaixo delas, um balcão com armários, que as professoras utilizam para guardar os materiais de uso pessoal das crianças. Ao lado, está a mesa das professoras com um computador, gavetas e potes com diferentes riscadores. Do lado oposto, há uma estante, em que são organizados livros e diversos materiais de uso coletivo, e, nas salas do 1º ano, há brinquedos de montar.

No fundo das salas, há um mural em que alguns trabalhos das crianças são expostos, bem como estão descritos os combinados das turmas. A lousa está na parte da frente, com a lista de nomes dos estudantes e um alfabeto – na sala do 1º ano, as letras estão em bastão e imprensa; no 2º ano, há, também, em letra cursiva.

As mesas utilizadas pelas crianças são individuais. As do 1º ano têm o formato de trapézio; já as do 2º ano são retangulares. As cadeiras são altas para a estatura média das crianças, e, nas salas do 1º ano, há apoiadores para os pés com diferentes espessuras. O espaço da sala de aula é ocupado, majoritariamente, pelas mesas e cadeiras.

3.4.3 Proposta pedagógica

Os documentos que norteiam a propostas pedagógica do colégio são:

- Projeto Político Pedagógico Franciscano, elaborado em 2012, em conjunto com outras escolas mantidas pela mesma congregação.
- Regimento Escolar, atualizado em 2022.

Ambos os documentos ressaltam os valores e ideais franciscanos como base para a educação humanista, proposta pela escola, endossada por meio da missão,

visão e princípios da congregação, que envolve formar pessoas para a fraternidade, solidariedade, justiça, paz e o bem, valorizando a pessoa humana e os valores cristãos com ética, consistência e qualidade.

O colégio tem por objetivo ser referência na Educação Básica, considerando a excelência na formação acadêmica, humana e espiritual. Para tanto, reconhece a necessidade das relações interpessoais e da convivência como essenciais para a vivência e as experiências a partir da concepção humanista, bem como o igual valor a todas as criaturas.

O Projeto Político Pedagógico Franciscano ressalta, ainda, que a pessoa humana é um ser integral, único, social, imbuído de valores e que deve mobilizar seus conhecimentos a serviço do bem comum.

O Regimento Escolar descreve os objetivos específicos de cada segmento. Na Educação Infantil, o principal foco é a formação integral da criança, por meio das interações e brincadeiras e de experiências com diferentes linguagens. Não há diferenciação específica entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, portanto, o documento aponta a necessidade de variar conteúdos e métodos como forma de preparar a criança e o adolescente para se tornarem participativos, criativos, críticos e autônomos, com ênfase no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, hábitos e atitudes. Por fim, no Ensino Médio, considera-se que há a consolidação de uma base para que os jovens prossigam com seus estudos em nível superior, superem os desafios para as escolhas da vida profissional e ponham em prática os valores que norteiam a educação franciscana: respeito, solidariedade, espírito crítico, autonomia e protagonismo.

3.4.4 Rotina escolar

Em relação à rotina das turmas de 1º ano¹⁵, as crianças têm cinco aulas diárias de 50 minutos de duração cada, com intervalo de 20 minutos. Além disso, a grade horária contempla um momento de “parque” duas vezes por semana, em que se utiliza o espaço de brincar do prédio da Educação Infantil.

As aulas de Língua Portuguesa estão planejadas para acontecer seis vezes por semana, porém, ocorrem de maneira diversa: ida à biblioteca (quinzenal), cultura

¹⁵ Os quadros com a rotina das turmas observadas estão disponíveis no Apêndices A.

digital (quinzenal), projetos, sequências didáticas e atividades de “áreas integradas” que incluem, também, o componente curricular. Por fim, as propostas com foco específico em Língua Portuguesa acontecem em duas aulas semanais, embora a grade horária contemple quatro aulas para o componente curricular.

As avaliações das crianças são feitas de maneira processual e registradas em uma ficha avaliativa bimestral, com indicadores de aprendizagem e os seguintes conceitos: “supera expectativas”, “construído” e “em construção”.

No 2º ano, a rotina envolve, três vezes por semana, cinco aulas diárias com duração de 50 minutos cada, com intervalo de 20 minutos, e, nos outros dois dias, o período letivo é estendido, com seis aulas. Especificamente de Língua Portuguesa, as crianças têm seis aulas por semana, além de projetos que contemplam o componente curricular.

Ao longo do primeiro semestre, as atividades avaliativas são feitas de maneira gradual, de acordo com os indicadores de aprendizagem, e, no segundo semestre, iniciam-se as provas mensais e bimestrais, em que as crianças recebem roteiro para estudos e há uma semana de provas. Contudo, desde o início do 2º ano, os conceitos são substituídos por notas.

Devido ao tema da pesquisa, entende-se necessário aprofundamento acerca dos objetivos de aprendizagem em alfabetização, isto é, em Língua Portuguesa, tanto no 1º quanto no 2º ano.

3.4.5 Objetivos de aprendizagem em alfabetização

Os objetivos de aprendizagem em alfabetização norteiam tanto as intervenções como o processo avaliativo de Língua Portuguesa no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Ainda que os métodos e processos alfabetizadores não estejam em discussão nesta pesquisa, o plano pedagógico e os objetivos de aprendizagem podem ser impactantes nas práticas das professoras no cotidiano escolar e, portanto, devem ser considerados.

No que tange ao processo de alfabetização, o colégio conta com a assessoria de uma profissional que, mensalmente, promove encontros de formação e acompanhamento das práticas das professoras, com embasamento nos pressupostos da “Psicogênese da Língua Escrita”, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), e na “Alfabetização e Letramento”, proposta por Magda Soares (2018)

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. Neste processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, para apropriar-se do código linguístico até dominá-lo.

Para Soares (2018), a alfabetização é mais do que letramento, pois não é a aprendizagem de um código, mas de um sistema de representação, em que signos (grafemas), mais do que codificar o som da fala (fonemas), reportam a um significado.

Assim, a alfabetização no colégio ocorre de maneira contextualizada com o recorte social e cultural das crianças. As intervenções são feitas por meio de perguntas, troca entre pares e estratégias focadas em cada hipótese apresentada.

As práticas alfabetizadoras na escola envolvem as sondagens de escrita¹⁶, que acontecem bimestralmente para que seja possível mensurar o desenvolvimento das crianças em relação ao processo de escrita, além de auxiliar as professoras a definir estratégias de ensino mais adequadas às necessidades das crianças.

Os Planos Anuais e os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, em ambos os anos, foram construídos de acordo com as práticas de linguagem, habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC (Brasil, 2018). Porém, as propostas semanais de cada componente curricular são planejadas por professoras que lecionam no ano, e todas as turmas devem realizar as mesmas propostas.

No caso de Língua Portuguesa, a professora Antônia é a responsável pelo planejamento do 1º ano. Já a professora Polly é responsável por outro componente no 2º ano, isso quer dizer que, em Língua Portuguesa, ela acompanha o planejamento semanal elaborado por outra profissional. Por fim, as propostas são organizadas da seguinte maneira:

1º ano

A proposta pedagógica do 1º ano, no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa, está diretamente vinculada ao que foi trabalhado ao longo da

¹⁶ A sondagem é uma atividade feita individualmente e consiste em ditar para a criança uma lista de palavras de um mesmo campo semântico, em que a escrita é espontânea e o resultado é classificado em hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética, alfabética e ortográfica (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Educação Infantil, porém, inicia-se a formalização e sistematização do processo de alfabetização.

Ao longo do ano, o trabalho é permeado pelas seguintes práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita, alfabetização (análise linguística/semiótica). Além disso, as propostas são relacionadas aos campos de atuação, aos objetos de conhecimento e às habilidades.

Os campos de atuação são entendidos como as funções sociais da linguagem oral e escrita, isto é: as práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário, vida cotidiana e vida pública.

Os objetos de conhecimento estão dispostos com gradual sistematização e, no primeiro semestre, envolvem: a produção de texto oral; escuta atenta; forma de composição do texto; contação de histórias; compreensão e fluência em leitura; escrita autônoma e compartilhada; construção e conhecimento do sistema alfabético. Ao longo do segundo semestre são adicionados objetos de conhecimento mais complexos, como: planejamento do texto oral; leitura autônoma; produção de texto; compreensão da correspondência fonema-grafema; conhecimento de grafia e acentuação; uso de pontuação; forma de composição de textos e narrativas; segmentação e classificação das palavras por número de sílabas e convenções de escrita.

2º ano

Os objetivos de aprendizagem em Língua Portuguesa no primeiro bimestre do 2º ano retomam os objetos de conhecimento estudados ao longo do 1º ano, distribuídos nas mesmas práticas de linguagem. São eles: expressão oral de maneira rítmica, articulada e audível; ler e compreender adivinhas, cantigas, canções e pequenos textos; relacionar os textos com recursos gráficos; escrever utilizando todas as letras que correspondem os sons da fala, registrar canções e adivinhas; escrever palavras utilizando a letra imprensa maiúscula; identificar fonemas e sua representação por letras; perceber o princípio acrofônico nas letras do alfabeto; usar adequadamente o ponto de interrogação nas adivinhas e segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

Para o segundo bimestre, mantêm-se as práticas de linguagem e acrescenta-se os seguintes objetivos: recontos de textos literários; localizar informações explícitas

em textos; ler com autonomia e encadeamento; produção de pequenos textos seguindo a pauta; ler e escrever correspondências regulares entre letras e fonemas; indicar as vogais em todas as sílabas e produzir textos com grafia correta, com segmentação entre as palavras, ponto-final e vírgula em enumerações.

Ao longo do segundo semestre, as práticas de linguagem englobam: linguagem oral; leitura e compreensão de texto; análise linguística e ortográfica; linguagem escrita e produção textual. Para tanto, os objetivos de aprendizagem envolvem planejar e grafar textos seguindo uma pauta, compreender textos de maneira autônoma, ler e escrever ortograficamente, identificar as estruturas silábicas e pontuação.

Diante de tais informações em relação ao colégio, que envolvem a estrutura física, organizacional, proposta pedagógica e objetivos de aprendizagem em alfabetização, iniciou-se a produção de informações por meio de questionários e sessões de observação nas aulas de Língua Portuguesa das professoras Antônia e Polly.

3.5 Produção de informações

Sou professora de Educação Física no colégio escolhido para ser o campo de pesquisa e, portanto, tenho relação direta com as professoras selecionadas como sujeitos, com as crianças das turmas observadas e com a gestão escolar. Diante disso, pesquisar em um ambiente tão familiar é uma nova maneira de relacionar-me com o cotidiano da escola, buscando analisar e experienciar a partir do papel de pesquisadora, que não atua diretamente nas situações, mas que tem o olhar permeado de vivências e saberes e sabe que sua presença interage com o ambiente que observa.

O primeiro contato para que a pesquisa pudesse ser realizada no colégio aconteceu com a diretora geral, que, prontamente, autorizou e encaminhou a solicitação para as coordenadoras pedagógicas dos anos a serem estudados. O 1º ano do Ensino Fundamental está sob a tutela da equipe da Educação Infantil, enquanto o 2º ano é integrado ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e ambas as coordenações se colocaram à disposição para a pesquisa. Por fim, as turmas para observação foram selecionadas a partir da disponibilidade de horário das aulas de Língua Portuguesa.

As professoras participantes da pesquisa aceitaram o convite imediatamente, embora aparentassem insegurança quanto a serem observadas em sua prática. Porém, após esclarecimentos em relação à pesquisa e ao sigilo dos dados, mostraram-se mais confortáveis e disponíveis.

Após acordo com as professoras Antônia e Polly, estabeleceu-se que as observações seriam realizadas uma vez por semana, às terças-feiras, das 15h30 às 18 horas, entre o dia 8 de agosto de 2023 e 10 de outubro de 2023, totalizando 25 horas de observação em ambas as turmas.

A professora Antônia ressaltou, de antemão: *“na sua observação, considere que as crianças ficam mais agitadas depois do intervalo, ao final do dia!”*, enquanto a professora Polly sinalizou: *“As aulas antes do lanche são com especialistas às terças. Eles têm aula de Inglês, Ensino Religioso e Educação Física. Apenas 16h20 estão comigo para as aulas de Língua Portuguesa”*. Tais apontamentos merecem atenção, uma vez que mostram a preocupação das professoras tanto com o fato de minha presença poder interferir na conduta das crianças e das professoras ao longo das aulas observadas quanto com o meu julgamento no caso de haver agitação ou imobilidade.

Por conta da grade horária de ambas as turmas, as observações iniciaram às 15h30 na turma do 1º ano e, ao finalizarem as propostas relacionadas à alfabetização, geralmente por volta das 16h30, iniciava-se com o 2º ano até o final do período.

Em minha primeira visita, entreguei e expliquei o questionário para as professoras Antônia e Polly, reforçando que meu objetivo era identificar a visão das professoras sobre as manifestações corporais no processo de alfabetização e os indícios de como esta visão se refletia em suas práticas. As questões foram organizadas de maneira a coletar informações pessoais e acerca da visão e atuação das professoras em propostas com foco no processo de alfabetização. Combinamos que o questionário deveria ser preenchido e devolvido até o final da mesma semana, para que pudesse analisar antes da próxima observação.

Entende-se que a observação parte de um ponto de vista e faz um recorte do que acontece no cotidiano escolar, inclusive no que se refere às práticas alfabetizadoras. Afirmo Wallon (2010 [1941]) que o todo pode ser apreendido por meio da observação das partes, uma vez que os fragmentos auxiliam dar maior atenção ao que o constitui. Para tanto, evidencia a necessidade de um sistema de referências para que possa haver comparação e, conseqüentemente, diferenciação para maior

entendimento do todo.

Para orientação do olhar ao longo das aulas, foi elaborada uma “ficha de observação” para cada sessão, que continha:

- Foco de observação da professora: Postura (modulação tônica e posição corporal); como se dirige às crianças (entonação vocal, aproximação corporal); como reage às ações das crianças (expressões faciais, modulação tônica) e falas.
- Foco de observação da turma: Como o corpo se manifesta nas propostas (movimentos de corpo inteiro e partes, se permanecem estáticas, modulações posturais); como e com quem as crianças se comunicam (corporalmente e verbalmente).
- Crítérios de observação em cada atividade proposta: tema, tempo (duração), meio ambiente, meio de ação, materiais, descrição da professora, descrição da turma, diálogoônico (situação indutora e respostas) e descrição das cenas.

Tendo os critérios e focos de observação estabelecidos, foi possível seguir com a produção de informações com maior objetividade, com clareza de que as observações estão permeadas pela constituição da pessoa da pesquisadora. Mesmo assim, não foi possível observar todos os eventos que acontecem em uma sala de aula. Portanto, a escolha foi focar a atenção no que era mais significativo para o objetivo da pesquisa.

Ao longo do período de observação, foram anotadas falas das crianças e das professoras. Ao ler, posteriormente, as “fichas de observação”, ficou evidente que as situações se repetiam. Foram, então, levantadas algumas possíveis categorias de análise, e, a partir delas, fez-se uma revisão das anotações. Tendo tais categorias em mente, foram escolhidas situações que as representavam, as quais foram sistematizadas por meio de crônicas do cotidiano.

3.5.1 Respostas dos questionários

Para contemplar os objetivos da pesquisa, isto é, compreender a visão das professoras sobre as manifestações corporais das crianças nas práticas alfabetizadoras e identificar a expectativa das professoras em relação às

manifestações corporais das crianças durante as atividades alfabetizadoras, entendeu-se necessário realizar um questionário com as professoras participantes da pesquisa antes de iniciar o período de observação em sala de aula, para, então, relacionar as respostas com o observado e analisar as informações levantadas de maneira ampla e relacionada.

Apresentar as respostas na íntegra antes de analisá-las é uma maneira de respeitar e valorizar o posicionamento teórico e a trajetória profissional das professoras Antônia e Polly.

Professora Antônia

1. Idade: 35 anos
2. Gênero: *Feminino*
3. Qual a sua formação acadêmica? *Graduação em Pedagogia (USP), Mestrado em Sociologia da Infância (USP), especialização em Gestão Educacional.*
4. Tempo de docência em educação: 15 anos
5. Tempo de docência na alfabetização: 8 anos
6. Qual seu cargo atual? *Professora do 1º ano do Ensino Fundamental*
7. Qual sua visão sobre o papel do corpo no processo de alfabetização?

O corpo constitui uma das linguagens da criança, talvez a sua primeira forma de comunicação e expressão. Compreendo a alfabetização como objetivo de aprendizagem de parte da escolaridade. Nesse sentido, entendo o educando como pessoa integral, composto pelas esferas cognitiva, social, emocional, corporal e espiritual. Nessa concepção, as experiências sensoriais e corporais promoverão o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que subsidiarão o processo de alfabetização, dentre elas: consciência corporal e temporal, lateralidade, noções de direção e sentido, dentre outras.

8. Como você entende que esta visão se manifesta em sua prática?

A partir dessa concepção, em minha prática, busco compreender a criança para além de seu viés de aluno, procurando conhecer sua história e a trajetória familiar e escolar, as experiências constituidoras de sua identidade e como se manifesta socialmente. Além disso, busco agregar brincadeiras e

dinâmicas que favoreçam a exploração das habilidades corporais, respeitando os limites e desafios que a organização curricular e institucional impõem.

9. Como você percebe que as crianças lidam com o próprio corpo nas atividades com foco no processo de alfabetização?

Na minha concepção, cada criança lida com seu próprio corpo no processo de alfabetização à sua maneira. Ou seja, a depender das experiências e habilidades corporais desenvolvidas, algumas crianças demonstram mais facilidade para controlar e planejar seus próprios movimentos e construir foco atencional mais condizente ao contexto. Enquanto outras encontram desafios para organizar seu corpo, modular sua força e planejar suas ações, demandando intervenções mais individualizadas.

Professora Polly

1. Idade: 32 anos
2. Gênero: *Feminino*
3. Qual a sua formação acadêmica? *Graduada em Educação Física e Pedagogia. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento.*
4. Tempo de docência em educação: 11 anos
5. Tempo de docência na alfabetização: 9 anos
6. Qual seu cargo atual? *Professora polivalente do 2º ano do Ensino Fundamental.*

7. Qual sua visão sobre o papel do corpo no processo de alfabetização?

O domínio corporal é importantíssimo para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o processo de alfabetização. O trabalho com a Psicomotricidade desde a Educação Infantil estimula o desenvolvimento integral do aluno. Atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, permitem a investigação e exploração do próprio corpo e do ambiente (mundo) que a cerca, preparando a criança para aprendizagens posteriores, como a leitura e a escrita.

8. Como você entende que esta visão se manifesta em sua prática?

Na sala de aula dos Anos Iniciais do Fundamental, é possível perceber crianças sem domínio total das habilidades corporais que devem ser

desenvolvidas antes do processo de alfabetização. Para isso, se faz necessário planejar atividades diversificadas com diferentes estratégias e instrumentos de aprendizagem de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos/grupos, proporcionando situações/vivências que envolvam a coordenação motora global e fina, noções de lateralidade, localização, orientação espaço-temporal e autocontrole.

9. Como você percebe que as crianças lidam com o próprio corpo nas atividades com foco no processo de alfabetização?

As crianças que não desenvolveram as habilidades corporais na Educação Infantil apresentam questões para lidar com o próprio corpo no processo de alfabetização. Percebemos dificuldades como: segurar o lápis corretamente; escrever de maneira organizada, da esquerda para a direita, de cima para baixo, com traçado regular; realizar cópias da lousa, se perdem na escrita com facilidade; acompanhar o ritmo da turma, morosidade e cansaço ao escrever; organizar-se no espaço; manter o foco atencional e controle corporal diante de atividades que exigem maior esforço como a leitura e a escrita (levantam com frequência, derrubam materiais, caem e tropeçam).

3.5.2 As crônicas do cotidiano

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

(Benjamin, 1992)

Sensibilizada pelas situações que observei, palavras que escutei, crônicas que li e, principalmente, pela convivência com as crianças, desafiei-me a ser uma “historiadora do cotidiano” e descrever as miudezas e grandezas das horas, sem me desprender do rigor acadêmico. Fiz isso construindo crônicas do cotidiano a partir das informações obtidas nos tempos de observação.

Após observar 25 horas de aulas, com foco nos objetivos da pesquisa, considerando as circunstâncias e diante de situações similares, foram escritas oito

crônicas, sendo a primeira sobre o primeiro contato com as turmas e as professoras como pesquisadora, por trazer marcas das pessoas envolvidas e das relações estabelecidas ao longo das sessões de observação; quatro crônicas relativas à professora Antônia e à turma do 1º ano; e três à professora Polly e ao 2º ano, que narram situações cotidianas, envolvendo as professoras, as crianças, o espaço e o tempo.

“É para fingir que você não está aqui!”

Com vistas a minha primeira visita, meu objetivo foi explicar para as crianças a minha presença em sala de aula, aplicar o questionário com as professoras e observar as práticas alfabetizadoras, ainda sem uma ficha de referências.

Como sou professora especialista no 1º ano, conversei com as crianças na semana anterior, expliquei que iria realizar uma pesquisa e precisava observá-las em sala de aula e, para isso, iria visitá-las, mas ficaria em silêncio, e que era para elas “fazerem de conta” que eu não estaria ali. Contudo, ao adentrar no primeiro dia, as crianças se levantaram, me abraçaram e, embora eufóricas com a minha chegada, seguiram o combinado, dizendo: *“É para fingir que você não está aqui!”*, e se reorganizaram nas carteiras. Após esse momento, apenas me olhavam e sorriam.

As crianças estavam sentadas, com as carteiras agrupadas e, em seguida, a professora iniciou a proposta da aula, em que apresentou um vídeo com uma parlenda e sugeriu que os estudantes fossem para o espaço em frente à sala de aula, para que pudessem realizar “jogos de mãos”, sentados no chão, cantando a parlenda. Após dez minutos, pediu para que retornassem aos lugares e solicitou que recortassem as palavras da parlenda e ordenassem.

Enquanto aguardavam a entrega da atividade de recorte, as crianças giravam as tesouras na mesa, se movimentavam intensamente, seguiam recitando a parlenda e conversando com os pares. Algumas crianças permaneceram com os joelhos na cadeira, outras levantavam com frequência, uma criança derrubava constantemente os materiais e se levantava para recolher.

Após alguns minutos recortando, algumas crianças realizaram a atividade em pé, e a professora não fez nenhuma intervenção em relação a isso. Um menino saltitava pela sala, ao final de cada palavra recortada, para jogar as bordas de papel no lixo, enquanto a professora fazia intervenções com os demais. Em um momento,

ele chegou perto de mim e perguntou: “*O que você está fazendo? Está escrevendo que eu ando muito?*” e, antes que eu pudesse responder, uma outra criança me falou: “*Você escreveu aí que o D. (o menino que estava saltitando pela sala) não para de me cutucar?*”. Eu apenas sorri e disse que precisaria ir para a outra sala, e ambos sorriram de volta.

Na sala do 2º ano, em que muitas crianças foram minhas alunas em anos anteriores, expliquei o motivo de estar ali, contei estar realizando uma pesquisa e problematizei: “*O que é uma pesquisa?*”. Nesse momento, uma criança falou: “*Quando você entra no Google?*”. Outra ressaltou: “*Quando você quer aprender alguma coisa que não sabe!*”. Então, expliquei que quero saber como estão aprendendo a ler e escrever e que, para isso, preciso estar na sala em silêncio, sem participar, apenas observando.

Enquanto eu permanecia em silêncio, sentada no fundo da sala, as crianças me olhavam com frequência, estavam participativas na aula, falavam constantemente, respondendo às perguntas da professora, mas também fazendo algumas piadas. Tratava-se de uma proposta sobre texto jornalístico e a explicação foi construída por meio de inferências, em que a professora questionava constantemente as crianças e, juntas, compreenderam as características do gênero textual.

No entanto, a professora sinalizou: “*Vamos parar com a gracinha? Vocês estão assim porque a Bárbara está aqui?*” e seguiram da mesma maneira que estavam anteriormente. Percebi-os entusiasmados, com narrativas coerentes ao assunto trabalhado em aula, e seus corpos demonstravam isso: movimentavam-se nas cadeiras, falavam ao mesmo tempo, levantavam-se e continuavam participando, conversavam com os pares sobre o assunto da aula.

Após a explicação, os estudantes deveriam construir um mapa mental com as características do texto jornalístico. Após 15 minutos de atividade, as crianças se levantavam constantemente para jogar coisas no lixo, para ir até a mesa da professora ou ao local onde guardam as mochilas, no fundo da sala, perto de onde eu estava.

Permaneci na sala até o final do período, e as crianças me pediram para voltar mais vezes. Eu disse que iria todas as terças, durante algumas semanas. Nós nos abraçamos e nos despedimos.

“Vamos logo para dar tempo!”

Era uma tarde de calor. As crianças do 1º ano estavam brincando após o lanche; algumas jogavam bola, outras corriam, e havia as que apenas conversavam sentadas. A professora pediu para que retornassem à sala, apagou as luzes, e começaram a se organizar: as crianças sentaram em seus lugares; aos poucos, baixaram o tom de voz, sentaram-se, seguiram brincando, mas agora em silêncio e com seus materiais. Enquanto isso, a professora projetou um *slide* com a descrição da rotina do dia. Retomaram juntos o que já havia sido feito e discutiram o que fariam naquele momento.

As carteiras estavam organizadas em filas e em duplas, o que facilitava a interação entre os pares. A professora manteve-se em pé, próxima à lousa, e explicou o que fariam na aula de Língua Portuguesa: assistir a um vídeo com a canção “Borboletinha” e, em seguida, escrever a letra da canção. Acrescentou que se tratava de uma sondagem de escrita, e, no mesmo momento, as crianças perguntaram: “*O que quer dizer sondagem?*”. A professora permaneceu em silêncio, e as crianças começaram a criar hipóteses: “*É quando você solda alguma coisa!*”, “*Não, é uma coisa que tem sal!*”. Riram juntas e, em seguida, a professora explicou que é uma atividade avaliativa, para que ela pudesse entender como estavam escrevendo.

Às 16 horas, após 30 minutos entre reorganização na sala e explicação, a professora iniciou o vídeo. Enquanto assistiam, algumas crianças “batucavam” com os lápis, segundo o ritmo da canção. Outras cantavam junto, e havia aquelas que estavam sentadas com o corpo debruçado na mesa. A professora manteve-se próxima à lousa, assistindo ao vídeo, sem intervir em relação às manifestações das crianças.

Em seguida, iniciaram a escrita e, enquanto escreviam, cantavam baixinho. Algumas crianças estavam com as pernas balançando, com ombros elevados, língua para fora e/ou debruçadas na mesa. Enquanto isso, a professora caminhava pela sala, observando as produções.

Por ser uma sondagem de escrita, a professora apenas cantou novamente com as crianças que estavam com dúvida e orientou para que escrevessem da melhor maneira que pudessem e para relerem o que escreveram.

Após dez minutos, as crianças começaram a se levantar. Uma menina veio até mim e perguntou: “*O que você está escrevendo?*”. Respondi “*O que vocês estão*

fazendo na sala, e você?”. Ela cantou a música, voltou para o lugar e continuou a escrita.

Com frequência, as crianças se movimentavam na cadeira, mudando a posição; algumas se levantavam para ir até o lixo, para conversar com algum colega do outro lado da sala ou apenas para caminhar. Em alguns momentos, a professora solicitava que se sentassem “direito” e, em outros, sinalizava: *“Presta atenção na sua atividade, deixa seu colega trabalhar!”*.

Uma menina estava pensando sobre o som das palavras, mudou a expressão facial, mostrando descontentamento, e chamou a professora, dizendo: *“Me perdi inteira!”*. A professora sorriu, abaixou-se ao lado dela e disse *“Eu te ajudo!”*. A menina sorriu de volta e se reorganizou.

As crianças que iam terminando a atividade primeiro, por volta das 16h15, eram orientadas a pegar algum livro ou gibi da biblioteca da sala e a permanecer em seus lugares. Poucas seguiam a orientação: a maior parte das crianças permanecia conversando ou brincando com os materiais. Um menino ficou tentando manter os lápis equilibrados em pé, dizendo para o colega que eram prédios, que deveriam ser derrubados jogando a borracha. Então, a professora interveio: *“Shhh... tem crianças fazendo barulho enquanto outras precisam terminar a atividade!”*

Quando todas as crianças finalizaram, às 16h25, a professora pediu para que retornassem aos seus lugares e se acalmassem, pois iniciariam uma atividade de Matemática antes do horário do parque.

Ao falar a palavra “parque”, as crianças comemoraram, e a professora sinalizou: *“Mas vamos logo para dar tempo!”*. Então, seguiram com a proposta, com um misto de euforia e silenciamento.

“Vem fazer minha atividade, e eu fico aí?”

O espaço em frente às salas do 1º ano é agitado na hora do intervalo! Cheguei enquanto as crianças estavam sentadas às mesas coletivas, tomando lanche. Nesse dia, estava acontecendo a comemoração do aniversário de um menino e, para tanto, havia uma mesa decorada, com salgadinhos, doces e bolo.

Faltavam apenas cinco minutos para o fim do intervalo e, enquanto algumas crianças terminavam de comer, outras corriam pelo espaço, brincando. Ao retornar, a professora pediu para as crianças pegarem seus pertences, jogarem o lixo fora e

entrarem na sala.

Eu já estava na sala, esperando-as, e, ainda eufóricas, as crianças me cumprimentaram e perguntaram: “*Hoje teremos a sua aula?*”. Respondi que teríamos no dia seguinte, então, fizeram uma expressão de tristeza e sentaram-se em suas carteiras, que estavam organizadas em filas e em duplas.

A professora Antônia projetou a rotina do dia na lousa, retomou as atividades com as crianças, em seguida, pediu para que deixassem apenas o lápis grafite e a borracha na mesa e contou que fariam uma atividade sobre folclore. Para iniciar, assistiram a um vídeo sobre o tema, enquanto a professora entregava um caderno para cada uma.

Ao longo da apresentação do vídeo, algumas crianças respondiam o que era dito na animação, outras brincavam com o lápis como se fosse um avião e, sem esboçar reações, a professora continuou a entregar os cadernos e, ao final, fez perguntas sobre o que haviam acabado de assistir. As crianças responderam e conversaram sobre o vídeo, demonstrando ter compreendido a história.

Em seguida, às 16h50, a professora escreveu na lousa o que deveria ser copiado no caderno e qual era a proposta da atividade. Então, caminhou pela sala, auxiliando a “*organizar o corpo na cadeira*”, como ela mesma afirmou.

Enquanto as crianças copiavam, conversavam com os colegas ao lado. Escutei uma dupla dizendo: “*Onde você tá? Eu ainda tô na primeira!*”; a outra criança se dirigiu a mim: “*Bárbara, vem fazer minha atividade e eu fico aí?*”. Respondi que também estava fazendo uma atividade, e ela disse: “*Droga! Estou cansado!*”. Nesse momento, outra dupla conversava: “*A professora Antônia pediu para escrever duas coisas!*”. A outra respondeu: “*Ah, não!*”, abaixou a cabeça e foi perguntar para a professora se realmente era isso. A professora afirmou, ficou com expressão facial séria e respondeu: “*Achei que você já tinha acabado!*”

Do outro lado da sala, duas crianças brincavam de acertar o lápis uma na outra, sem realizar a atividade, e a professora foi para perto delas, perguntar se precisavam de ajuda ou se já haviam finalizado.

Às 16h15, a professora sinalizou que, quem tivesse terminado, poderia pegar algo para ler e voltar ao lugar. Porém, ao se levantar para ir em direção ao balcão onde ficam os gibis e livros, algumas crianças paravam para conversar com colegas, outras correram e se penduraram no móvel. Antônia seguiu ajudando quem precisava, apenas olhou para quem estava em pé e não fez intervenções.

Ao terminar a atividade, algumas crianças vieram me mostrar como ficou; eu elogiei, trocamos sorrisos, e voltaram aos seus lugares. Pouco a pouco, todas finalizaram. Saí da sala.

“Parabéns para quem sentou!”

Era uma tarde de calor, e as crianças do 1º ano brincavam na área em frente às salas: algumas jogavam bola, outras conversavam sentadas, havia aquelas que preferiam jogos de montar, bonecas ou pular corda. As turmas estavam misturadas, sob o cuidado das professoras assistentes. São 20 minutos de intervalo, divididos entre brincar e se alimentar.

Cheguei pouco antes das 15h30, junto com a professora Antônia, que estava em seu horário de lanche. As crianças retornaram para a sala e me abraçaram ao me encontrarem; perguntaram se teriam aula comigo e me mostraram seus lugares. As carteiras estavam dispostas em duplas, formando fileiras.

Quando as crianças se sentaram, a professora Antônia explicou que a rotina do dia havia sido alterada, pois houve oração no pátio na hora da entrada, aula de Inglês, e aquele era o primeiro momento em que estavam juntas. Ela projetou a rotina na lousa e leu com as crianças cada atividade que já fizeram e o que fariam em seguida: duas propostas simultaneamente. Metade da turma permaneceria na sala com uma atividade de Língua Portuguesa e a outra metade iria com a professora assistente realizar uma atividade de Matemática, nas mesas coletivas, em frente à sala.

Para dividir os grupos, a professora chamou uma criança que estava sentada em cada dupla de carteiras para ir para a área externa e, nesse momento, algumas reclamaram: *“Ah Prô, eu queria começar aqui!”*; *“O V. pode ir comigo lá para fora?”*. Antônia apenas sorriu e disse: *“Hoje será essa divisão!”*.

Permaneci na sala, para acompanhar a proposta de Língua Portuguesa. Às 15h45, a professora começou a explicação: fariam um jogo de bingo com as letras cursivas maiúsculas. Para tanto, pediu para as crianças colocarem o nome na cartela e, sentados nas carteiras, tinham que descobrir quais letras tinham na sua cartela, com apoio do alfabeto disposto na parede.

Enquanto procuravam as letras, sem sair de seus lugares, conversavam entre si: *“Você tem o A minúscula? E qual mais?”*, *“Você achou a minha letra?”* e outras

pequenas interações referentes à proposta. A professora, que permanecia em pé, próxima à lousa, retomou as regras para jogar bingo e disse: *“Vocês podem escolher onde querem jogar, podem ficar sentados nas carteiras ou sentar no chão, aqui perto da lousa!”*. Animadas, todas as crianças pegaram as cartelas e os lápis e foram para o chão, algumas deitaram e outras permaneceram sentadas com as pernas cruzadas.

Então, às 15h55, começou o jogo! As letras eram sorteadas por mim, em uma roleta que estava projetada na lousa, e, em cada rodada, as crianças torciam pela letra, comemoravam quando marcavam alguma em sua cartela. Uma menina disse: *“Aí, essa não tenho, bem a letra do meu nome!”*. Enquanto isso, a professora ficou ao lado da lousa, sorrindo e interagindo com as crianças, torcendo com elas, vibrando para sair a letra esperada.

Quando faltavam poucas letras, as crianças se levantaram: mostravam-se tensas, comemoravam pulando, e a professora permaneceu rindo e comemorando junto. Ao final, restaram apenas quatro letras e a comemoração se tornou mais acalorada - começaram a gritar a letra de que precisavam, e a professora interveio, dizendo: *“Chegou um momento do jogo em que vocês ficaram muito agitados, mas não precisa de gritaria!”*. As crianças se sentaram novamente. Um menino fez “bingo” e foi pulando para perto da professora, ela comemorou com ele, sorrindo. O jogo com o primeiro grupo terminou às 16h15.

Então, a Antônia pediu para que as crianças bebessem água e trocassem de atividade com o outro grupo. Nesse dia, as crianças me deram beijos e conversaram comigo com mais frequência do que os outros dias de observação. Aparentavam estar mais tranquilas, alegres.

A professora explicou o jogo para o segundo grupo, enquanto as crianças permaneciam sentadas. Uma menina estava com a cabeça abaixada, encostada na mesa. Antônia perguntou se ela estava bem, se precisava de alguma coisa, e ela disse que não e seguiu a proposta, como fez com o primeiro grupo.

Durante a explicação, Antônia perguntou: *“Se sair a letra que eu tenho na cartela, o que eu faço?”*. Um menino respondeu: *“Eu danço!”*, e, então, ela, em tom de voz sério, ressaltou: *“Não, eu marco na cartela. A comemoração precisa ser adequada!”*. Em seguida, ela teve que sair da sala para resolver uma situação com o outro grupo, na área externa.

Enquanto isso, as crianças se levantaram e começaram a dançar e, ao perceberem que a professora estava retornando, sentaram-se sorrindo e trocando

olhares, silenciosamente.

Novamente, a professora deu a opção de participar do jogo da carteira ou no chão e, dessa vez, apenas três crianças ficaram sentadas no chão e as demais, nas carteiras. A professora se manteve em pé, circulando pela sala e observando as anotações. O segundo grupo não se mostrou tão engajado quanto o primeiro, embora animados quando marcavam as letras.

Quando faltavam poucas letras, demonstraram estar mais atentas à possibilidade de movimentar-se do que ao jogo: sempre que saía alguma letra, levantavam-se, dançavam e falavam alto, mesmo se não fosse correspondente à cartela. Após algumas repetições dessa atitude, a professora interveio, com expressão séria: *“Infelizmente, quem está fora do lugar vai voltar, porque não está conseguindo!”*, e todas as crianças retornaram para suas carteiras.

Ao completarem a cartela, algumas crianças se levantaram e foram pulando até a professora, que sorriu e comemorou com elas. Após esse momento, começaram a correr pela sala, jogar-se umas sobre as outras, e Antônio, com expressão mais séria, aumentou o tom de voz e disse: *“Parabéns para quem sentou!”*. Com pressa, todas retornam aos lugares.

Às 17 horas, a turma estava completa na sala, as crianças sentadas, brincando com seus corpos, cadeira e materiais, prontas para mais uma atividade, enquanto a professora e a assistente estavam em pé, entregando os cadernos.

“Eba, consegui! Vou sair!”

Quando eu cheguei à sala da turma do 1º ano, não havia ninguém: as crianças ainda estavam no intervalo, que estava acontecendo na área externa, em frente às salas.

A professora chegou, chamou a turma, que estava sob os cuidados da professora assistente, e pediu para que se sentassem em seus lugares. As carteiras estavam dispostas em duplas e em filas. A professora se manteve em pé, em frente à lousa.

As crianças demoraram alguns minutos para se organizar: chegaram correndo, esbarrando nos mobiliários, derrubando materiais e, às 15h40, sentaram-se, e a professora começou a explicação da próxima proposta: *“Vocês lembram que fomos à biblioteca e fizemos a leitura da história ‘O grande rabanete’?”*. As crianças sinalizaram

que “sim” com a cabeça, enquanto movimentavam as pernas, apoiavam a cabeça sobre as mãos, brincavam com os materiais e algumas conversavam com o colega ao lado.

Na sequência, Antônio explicou que fariam uma atividade em grupos que já estavam pré-estabelecidos por ela e que as crianças deveriam responder três perguntas referentes à história, por meio de escrita e desenhos em folha tamanho A3, sem pauta.

Ao longo da explicação, uma menina se levantou, derrubou os materiais, recolheu, derrubou de novo. Um menino foi até o lixo limpar o apontador e, na volta, parou para conversar com outro colega. A professora reforçou que deveriam prestar atenção na explicação: “*Desse jeito, vocês não vão entender nada, e temos que ir logo!*”.

Então, prosseguiu a explicação, sinalizando que os grupos deveriam se organizar em relação às funções: escrever, desenhar, pintar, passar canetinha e apresentar o trabalho aos colegas. Em seguida, às 16h45, a professora projetou um vídeo com a referida história, para que as crianças relembbrassem. Ao longo do vídeo, permaneceram sentadas, atentas e algumas conversavam com as duplas sobre o que assistiam.

Antônia escreveu na lousa a divisão dos grupos com os nomes dos componentes e, ao ler qual seria seu grupo, todos foram à biblioteca fazer a atividade, às 15h55.

O espaço da biblioteca é amplo, possui varanda larga ao redor do prédio, o salão principal com um espaço com estantes e livros. Outro com mesas coletivas, com altura apropriada para crianças pequenas. A professora pediu para que cada grupo se sentasse em uma das mesas e, mesmo com cadeiras mais baixas do que da sala de aula, as crianças permaneceram balançando as pernas, sentadas de joelhos ou na ponta da cadeira.

Os grupos começaram a discutir como fariam o trabalho proposto e, a professora, em pé, com os braços para trás, caminhava observando-os. Na sequência, começou a fotografá-las, em silêncio. Algumas crianças permaneceram em pé ao longo da proposta, algumas vezes debruçadas na mesa e, em outras, apenas conversando com os colegas sobre o trabalho, o que não causou nenhuma reação em Antônio.

As crianças se mostravam envolvidas, dialogando, estabelecendo funções para

cada uma e, enquanto desenhavam ou escreviam, algumas apresentavam sincinesias¹⁷, elevavam os ombros e debruçavam-se na mesa. A maior parte do tempo foi dedicada ao desenho e à pintura em todos os grupos.

Em um grupo específico, um menino estava brincando com o lápis e o encostou no rosto. Entre risos, começou a chorar alto, como se tivesse sido ferido gravemente. As demais crianças do grupo olharam sem entender muito bem o que havia acontecido, e a professora se aproximou, perguntando o que havia ocorrido. Ele disse ter se machucado, ainda com lágrimas nos olhos e expressão de dor, e ela respondeu: “A L. (professora assistente) foi para a enfermaria com o P. e, na volta, ela te leva!”.

No mesmo momento em que Antônio se virou de costas, não havia mais lágrimas em seu rosto, ele sorriu e disse aos colegas do grupo: “Eba, consegui, vou sair!”. As outras crianças riram e seguiram conversando. Em seguida, a L. retornou e saíram juntos, de mãos dadas, com o D. sorrindo e saltitando.

Às 16h15, algumas crianças começaram a pedir para ir ao banheiro, outras se levantaram e brincaram com os materiais. Em um grupo, M. estava escrevendo, e S. disse: “Que feio, você não sabe desenhar!”. No mesmo instante, outra menina interveio, com expressão brava e voz firme: “Se você não tem uma palavra boa para falar para a sua amiga, guarda para você!”. S. silenciou, sentou-se e continuou o que estava fazendo. Enquanto isso, a professora Antônio estava auxiliando outras crianças.

Em outro grupo, duas crianças começaram a fingir que o estojo era uma direção e um menino estava narrando um percurso: “Você está em alta velocidade e encontrou uma árvore, isso, desvia! Agora você entrou no túnel...”. Enquanto isso, uma menina fazia a proposta sozinha. A professora observou, caminhou até perto delas e reforçou: “A M. não pode fazer sozinha, cada criança tem uma função! Vamos trabalhar e parar de brincadeira!”.

Às 16h20, diversas crianças se levantaram, caminharam pelo espaço e a professora sinalizou: “Mas cadê o grupo de vocês?”, com os braços cruzados e expressão séria. Em seguida, ela falou para todos: “Vocês têm perguntas para responder, não estou vendo isso acontecer!”.

D. voltou da enfermaria sorrindo, às 16h25, debruçou-se na mesa, permaneceu

¹⁷ Contrações musculares involuntárias que ocorrem com o movimento voluntário de um grupo muscular diferente.

em pé e prosseguiu ajudando os colegas na atividade, mostrando maior concentração no que precisava ser feito.

No mesmo momento, crianças do 2º ano chegaram à biblioteca com a professora assistente para retirar livros e ler no espaço com almofadas, ao lado, dedicado à leitura. A movimentação e o barulho dispersaram as crianças do 1º ano, que começaram a se levantar com maior frequência e deixaram de se dedicar à proposta.

Às 16h35, a professora Antônia disse: *“1º ano, 10 minutos para finalizar!”*. A turma comemorou e demonstrou pressa: começaram a falar rápido, com movimentação corporal mais intensa. Enquanto isso, D. veio para perto de mim e disse: *“Quais são as perguntas mesmo? A gente só desenhou!”*. Pedi para perguntarem para a professora. Ele retornou para o seu lugar sorrindo e começou a explicar, demonstrando que já sabia o que precisava ser feito. Às 16h40, a professora avisou que teriam que terminar na sala, uma vez que a outra turma de 1º ano havia chegado para utilizar o espaço.

No caminho para a sala, as crianças jogavam seu estojo para cima, chutavam, empurravam-se e, quando chegaram, sentaram-se nas cadeiras. A professora sinalizou que não tiveram postura adequada no caminho até a sala, permaneceu em pé, com os braços cruzados e voz firme. No mesmo momento, D. pediu para ir ao banheiro. Ela autorizou, e ele me disse: *“Agora vou passear no banheiro! Tchau!”*.

“Mas tem que fazer quantas vezes?”

O sol estava quente, era um dia de onda de calor intenso. O período na escola estava próximo de se findar: eram 16h20 e a aula de Ensino Religioso da turma do 2º ano acabara de terminar.

Quando entrei na sala de aula, algumas crianças se levantaram para me cumprimentar, outras sorriram de longe e algumas não esboçaram reação. A professora sorriu para mim, cumprimentou-me e pediu para que a turma se organizasse, pois começariam uma atividade de Língua Portuguesa.

As carteiras estavam dispostas formando um grande “C” na sala. As crianças estavam sentadas, e a professora, em pé, próximo à lousa. Antes de iniciar a atividade, a professora se aproximou de mim e disse, entre risos: *“Não sou eu que planejo as atividades de LP, é uma professora da manhã, mas temos que fazer as*

mesmas propostas no dia e terça é o dia de letra cursiva, não faço só isso, não, tá?”

Em seguida, ao entregar os cadernos em que são realizadas as propostas de letra cursiva, pediu para as crianças observarem como escreveram o próprio nome, com letra cursiva, na capa, meses atrás. Então, ela pediu para que, se desejassem, apagassem e escrevessem novamente. As crianças começam a conversar e mostrar a escrita para os colegas que estavam ao lado e, com isso, movimentaram-se e saíram de seus lugares.

Então, a professora Polly sinalizou: *“Vamos começar, que hoje temos duas páginas de treino! Além disso, a lição de casa também será de letra cursiva!”*. Muitas crianças apoiaram a cabeça sobre a mão, debruçaram-se na mesa, e a professora explicou as letras que seriam “treinadas” naquele momento. Algumas crianças estavam conversando, e ela pediu atenção: *“Vamos treinar os movimentos das letras maiúsculas!”*.

Uma criança disse: *“Vai dar tempo de fazer tudo? Porque eu estou olhando no relógio e está quase na hora de ir embora!”*, a professora ressaltou que fariam o que desse tempo e, então, reforçou a importância de arrumar a cadeira, “organizar” o corpo e apontar o lápis antes de iniciar.

Após explicar as atividades das referidas páginas, às 16h50, iniciaram a proposta. Enquanto isso, a professora ficou caminhando pela sala, olhando o traçado das crianças e, quando julgava necessário, abaixava em frente à carteira e fazia intervenções ou pedia para que a criança organizasse o corpo, os materiais e prestasse atenção no que estava fazendo, com tom de voz calmo. Após 15 minutos, algumas crianças começaram a conversar, e uma menina disse: *“Vocês querem brincar ou não? Vai logo!”*. A professora riu da intervenção e combinou com a turma que brincariam depois da atividade se sobrassem alguns minutos.

Um menino estava com postura tensa, não estava escrevendo e permanecia olhando para os lados, em silêncio. Então, ao perceber a postura dele, a professora se abaixou e perguntou: *“Posso te ajudar, só com o R?”*. Ele balançou a cabeça, e ela permaneceu ao seu lado até o final, mesmo sem fazer intervenções. Quando ele terminou sozinho, ela sorriu, fez carinho na cabeça dele e parabenizou-o.

Enquanto isso, outras crianças estavam derrubando os materiais, levantando-se, conversando com os colegas ao lado. Às 17h20, eufóricas para ter tempo de brincar antes da saída, as crianças começaram a falar alto, andar pela sala e uma criança perguntou: *“Mas tem que fazer quantas vezes?”*. Outra reforçou: *“Já pode*

parar? Tem mais uma página?". A professora respondeu que ainda precisava passar a lição de casa e uma menina disse: *"Prô, dá uma chance aí vai, de não ter lição de casa!"*. A professora respondeu, em tom de brincadeira: *"Ah, tá bom, vai ficar no celular em casa? Nada disso, tem lição!"*.

Mesmo antes de finalizar, as crianças começaram a falar alto e faltava a página seguinte. Foi quando uma menina perguntou: *"Mas, professora, também é para fazer a 27?"*. Polly sinalizou que sim, com a cabeça. A menina colocou as mãos na cabeça e prosseguiu a atividade.

Às 17h45, algumas crianças começaram a terminar e foram guardar o material; as outras se mostraram com maior tensão e agitadas para terminar logo. Por fim, não tiveram tempo para brincar, mas a professora prometeu que teriam no dia seguinte. Foram para a saída.

"Ah não, não aguento mais!"

A turma do 2º ano estava em silêncio, e entrei na sala de maneira a não atrapalhar. Eram 16h30, e a professora estava em pé, próxima à lousa, explicando sobre interpretação de texto e que precisavam prestar atenção para responder às questões a respeito de um texto que já haviam lido juntos.

As carteiras estavam organizadas formando um "grande C" na sala, e as crianças permaneciam sentadas, em silêncio, realizando a atividade proposta, enquanto a professora escrevia na lousa.

A professora chamou uma criança de cada vez para ler a questão em voz alta. Às 16h50, a professora pediu para virarem a página e continuarem os exercícios, e um menino disse baixinho: *"Ah não, não aguento mais!"*. As crianças começaram a demonstrar maior cansaço e movimentação corporal intensificada e, então, começaram a falar ao mesmo tempo. A professora fez *"Shhh"* e sinalizou para continuarem a proposta.

As crianças se reorganizaram e prosseguiram, mas, menos de cinco minutos depois, começaram a contar coisas descontextualizadas. Nesse momento, a professora conversou um pouco com as crianças sobre os assuntos que estavam sendo trazidos por elas e, em seguida, pediu para voltarem para a atividade.

No entanto, as crianças seguiram se movimentando nas cadeiras, conversando com os colegas, e uma menina me pediu ajuda: *"Me ajuda a terminar? Estou*

cansada!". Eu sorri e respondi: "*Força, está acabando!*". Em seguida, ela perguntou para a professora: "*Já está acabando, professora?*". A professora Polly apenas sinalizou que sim com a cabeça, enquanto ajudava um menino. No mesmo momento, uma professora assistente de outra turma entrou na sala para pegar alguns materiais. Ao ver a menina me pedindo ajuda, enquanto as demais crianças faziam a atividade, ela me disse: "*Você já viu o 2º ano da manhã? Esses aqui são muito bonzinhos, fazem tudo que ela manda!*"; eu apenas sorri e permaneci em silêncio.

Às 17h05, as crianças começaram a pedir com frequência para ir ao banheiro e a se levantarem para jogar papéis na lixeira. A professora percebeu a movimentação e disse que quem já tivesse terminado poderia pegar algo para ler, mas que não atrapalhasse os demais colegas.

Em seguida, iniciaram a correção coletiva, em que as crianças permaneceram sentadas em seus lugares, e a professora em pé, próxima à lousa, anotando as respostas que estavam sendo lidas em voz alta e disse, rindo: "*Gente, não inventem palavras que estou copiando vocês!*". Ao terminar, às 17h30, a professora pediu para guardarem o livro no armário e pegarem o caderno de letra cursiva. As crianças, nesse momento, correram, atropelaram-se e voltaram aos seus lugares, perguntando: "*Podemos brincar na hora da saída?*". Nesse dia, brincaram por cinco minutos antes de o portão abrir.

"Podemos brincar só um pouco?"

Adentrei a sala do 2º ano às 16h40. Em silêncio, escolhi uma cadeira que estava vazia, no fundo da sala. As crianças estavam concentradas fazendo atividade, algumas notaram minha presença e sorriam de longe, outras seguiram com foco no que estava sendo proposto.

Quando cheguei, a professora Polly estava retomando com as crianças as características dos "relatos de memória", gênero textual que estava sendo estudado nas aulas de Língua Portuguesa, para, posteriormente, construírem um mapa mental sobre o tema.

As crianças estavam sentadas nas carteiras individualmente, organizadas em fileiras. Muitas balançavam as pernas, inclinavam a cadeira para trás e brincavam com os materiais. A professora estava em pé, escrevendo na lousa as contribuições da turma.

Às 17 horas, a professora explicou que fariam uma atividade com as características dos relatos de memória e, para explicar, afixou um mapa mental na lousa e perguntou: *“Alguém lembra o que é isso?”*. As crianças começaram a falar suas hipóteses: *“Quando você coloca as coisas que você sabe sobre as coisas para estudar depois”*; *“O mapa mental te ajuda para você organizar e colocar o que você sabe mais!”*. Um menino estava sentado com os braços atrás da cabeça e um braço levantado. A professora viu e falou: *“Fala P.”* E ele: *“Nada, só estou me alongando!”*; e todos riram juntos. Em seguida, ela entregou as fichas de atividade para que as crianças preenchessem o mapa mental, que já estava esboçado, com o mesmo formato do que foi afixado na lousa.

Enquanto entregava as fichas, as crianças se agitavam e a professora disse: *“Vamos gente, bora!”*. Então, ela pediu para que escrevessem no retângulo central a palavra “relato” porque não caberia “relato de memória”, aí uma criança afirmou: *“Mas eu vou fazer caber!”* e escreveu bem pequeno.

Embora participando da proposta, as crianças demonstravam maior agitação corporal do que nos outros dias que observei, e também maior cansaço. Debruçaram o corpo sobre a mesa, apoiavam a cabeça com as mãos. Ao longo da atividade, a professora completava o mapa da lousa com o que as crianças estavam registrando nas fichas.

Ao perceber a agitação da turma, a professora disse: *“Pessoal, relato de memória é um conteúdo que irá ‘cair’ na prova! Atenção!”*. Às 17h35, as crianças começaram a se movimentar com maior intensidade na cadeira, embora estivessem realizando a atividade.

Os retângulos para preencher o mapa mental eram pequenos, e as crianças falaram sobre ter dificuldade em “fazer caber”: *“Prô, não cabe isso aqui!”* era uma fala constante. Às 17h45, a professora avisou que quem terminasse, poderia guardar o material, e uma criança perguntou: *“Podemos brincar só um pouco?”*. Mas, naquele dia, não tiveram tempo para brincar.

3.6 Análise e discussão

A análise das informações levantadas em uma pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2022 [1986]), implica em organizar o material e buscar relações e inferências para, então, escolher o método de análise.

Ao longo de toda a pesquisa, a análise acontece, mesmo que, a princípio, de maneira informal. Lüdke e André (2022 [1986]) sugerem que a análise seja um procedimento embasado nos objetivos do estudo, nas questões analíticas, no aprofundamento da revisão da literatura, na testagem de ideias junto aos sujeitos e nos comentários, observações e anotações feitos durante o levantamento de informações.

O procedimento descrito deve resultar em categorias, ou seja, informações relacionadas e combinadas de acordo com o tema, para facilitar a análise (Lüdke; André, 2022 [1986]).

O método de análise das informações levantadas nesta pesquisa se deu por meio da análise de prosa, definida por André (1983, p. 67) como:

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Diante da possibilidade abrangente de análise, entendeu-se adequado utilizar a análise de prosa, uma vez que as informações produzidas estão apresentadas de maneira a considerar questões implícitas nas narrativas, bem como as possíveis mensagens, tanto verbais como não verbais, que foram entendidas como não-intencionais.

André (1983) sugere que, na análise de prosa, as categorias sejam geradas a partir do contexto e com possibilidade de serem reformuladas ao longo do processo de análise, isto é, de questionar a interpretação e reorganizar, caso necessário. Além disso, as categorias são elaboradas a partir de temas, que, de acordo com a autora, trata-se de uma ideia comum, não um assunto específico.

As categorias de análise foram determinadas a partir da identificação dos temas a que faziam referência. O nome dado a cada categoria foi modificado algumas vezes até que fosse considerado adequadamente representativo.

A categoria “Mobilidade: concepção X intervenção” diz respeito à concepção que as professoras apresentaram acerca do papel do corpo das crianças no processo de alfabetização e da percepção de como as crianças lidam com o próprio corpo nas

atividades alfabetizadoras, além das intervenções no decorrer das atividades observadas quanto à possibilidade de mobilidade ou imobilidade corporal.

Já a categoria “Escuta e disponibilidade da professora” emergiu da observação da prática, uma vez que aconteceram situações frequentes de solicitação das crianças e respostas das professoras, tanto de forma verbal quanto não-verbal, que demonstraram disponibilidade e escuta.

A categoria “Organização do espaço e do tempo” se fez necessária para relacionar a maneira como as professoras discorreram sobre a visão que elas têm de como o corpo das crianças se manifesta em suas práticas alfabetizadoras com a observação da organização do espaço (tanto físico quanto social) e do tempo para que as atividades acontecessem.

Por fim, a categoria “Gestão das manifestações corporais das crianças” abrange as intervenções das professoras sobre as ações e reações das crianças nas atividades com foco em alfabetização, tanto em relação a deslocamentos e postura corporal quanto à maneira como explicam seus pensamentos.

Para facilitar a fruição e o entendimento ao longo da discussão, optou-se por destacar os trechos que se referem às crônicas e às respostas do questionário, bem como indicar de qual foi retirado.

3.6.1 Categoria “Mobilidade: concepção X intervenção”

As atividades alfabetizadoras observadas aconteceram, em sua maioria, na sala de aula e com as crianças sentadas em carteiras, o que pressupõe a necessidade de imobilidade corporal, ao considerar o trecho:

Em seguida, às 16h50, a professora escreveu na lousa o que deveria ser copiado no caderno e qual era a proposta da atividade. Então, caminhou pela sala, auxiliando a ‘organizar o corpo na cadeira’, como ela mesma afirmou. (Crônica: “Vem fazer minha atividade e eu fico aí?”)

Situações semelhantes ocorreram, diversas vezes, ao longo do período de observação, o que reitera a pesquisa de Mastrascusa (2012), ao concluir que as práticas pedagógicas tendem a desconsiderar os corpos, e as “aulas” podem se tornar

“jaulas” para as crianças, uma vez que sua expressividade corpórea tende a ser reprimida.

Além disso, é preciso considerar que as crianças com seis e sete anos estão no início da fase Pré-Categorial, como afirma Wallon (2010 [1941]), portanto, a possibilidade do pensamento discursivo está apoiada na necessidade de expressão gestual. Assim, a movimentação corporal é necessária para organizar o pensamento, uma vez que ainda não há maturidade para o pleno controle dos gestos (Wallon, 2015 [1942]), como evidenciado na situação:

Com frequência, as crianças se movimentavam na cadeira, mudando a posição; algumas se levantavam para ir até o lixo, para conversar com algum colega do outro lado da sala ou apenas para caminhar. (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

As crianças percebem que, de alguma maneira, ao saírem de suas carteiras, estão transgredindo as regras, sejam elas colocadas pelas professoras ou por um acordo social de permanência em sala de aula, como elucidado pelas cenas:

Um menino saltitava pela sala ao final de cada palavra recortada, para jogar as bordas do papel no lixo, enquanto a professora fazia intervenções com os demais. Em um momento, ele chegou perto de mim e perguntou: “O que você está fazendo? Está escrevendo que eu ando muito?”. (Crônica: “É para fingir que você não está aqui!”)

Após dez minutos, as crianças começaram a se levantar. Uma menina veio até mim e perguntou: “O que você está escrevendo?”. Respondi “O que vocês estão fazendo na sala, e você?”. Ela cantou a música, voltou para o lugar e continuou a escrita. (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

Isso evidencia que, embora haja mobilidade, as crianças não perderam foco na proposta que estava sendo realizada: apenas estavam modulando seu tônus que, de acordo com Zazzo (1978), embasado na teoria walloniana, é uma forma de perceber-se e acomodar-se diante das demandas do meio.

Em outra cena, a criança demonstrou sagacidade para sair do ambiente em que estava:

Em um grupo específico, um menino estava brincando com o lápis e o encostou no rosto. Entre risos, começou a chorar alto, como se tivesse sido ferido gravemente. As demais crianças do grupo olharam sem entender muito bem o que havia acontecido, e a professora se aproximou, perguntando o que havia ocorrido. Ele disse ter se machucado, ainda com lágrimas nos olhos e expressão de dor, e ela respondeu: “A L. (professora assistente) foi para a enfermaria com o P. e, na volta, ela te leva!”. No mesmo momento em que Antônio se virou de costas, não havia mais lágrimas em seu rosto, ele sorriu e disse aos colegas do grupo: “Eba, consegui, vou sair!”. As outras crianças riram e seguiram conversando. Em seguida, a L. retornou e saíram juntos, de mãos dadas, com o D. sorrindo e saltitando. (Crônica: “Eba, consegui! Vou sair!”)

Contudo, após esse movimento, demonstrou estar mais adequado à execução da tarefa:

D. voltou da enfermaria sorrindo, às 16h25, debruçou-se na mesa, permaneceu em pé e prosseguiu ajudando os colegas na atividade, mostrando maior concentração no que precisava ser feito. (Crônica: “Eba, consegui! Vou sair!”)

A relação direta entre as variações neurofisiológicas do tônus muscular, as emoções e a atenção, descrita por Wallon (1995 [1949]) e evidenciada nos trechos acima, sugere a necessidade de a professora estar atenta às manifestações corporais das crianças e considerá-las no planejamento pedagógico, como elucida Arroyo (2012).

Nos momentos em que as atividades propiciaram maior mobilidade corporal e relação interpessoal, notou-se maior envolvimento das crianças:

Enquanto procuravam as letras, sem sair de seus lugares, conversavam entre si: “Você tem o A minúscula? E qual mais?”, “Você achou a minha letra?” e outras pequenas interações referentes à proposta. A professora, que permanecia em pé, próxima à lousa,

retomou as regras para jogar bingo e disse: “Vocês podem escolher onde querem jogar, podem ficar sentados nas carteiras ou sentar no chão, aqui perto da lousa!”. Animadas, todas as crianças pegaram as cartelas e os lápis e foram para o chão, algumas deitaram e outras permaneceram sentadas com as pernas cruzadas. (Crônica: “Parabéns para quem sentou!”)

Ao serem afetadas e se “animarem”, conforme descrito, as crianças foram mobilizadas para o ato, estruturado pelo conhecimento, como cita Prandini (2010), uma vez que a afetividade pode motivar o estudante para o aprendizado.

Mahoney (2010), embasada em Wallon, descreve que as reações posturais são formas de expressar emoções e sentimentos, portanto, o ato motor, além de inserir a criança no momento presente, possibilita a exploração do ambiente, a relação com os outros e a construção do conhecimento.

Diante disso, é necessário considerar a participação de cada uma das dimensões da pessoa e de todas elas em conjunto no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é função da professora criar condições para as diversas formas de expressão (Almeida, 2010).

O papel do corpo das crianças no processo de alfabetização está além da perspectiva de instrumentalização ou de apropriação do movimento manual para a escrita. Trata-se de uma necessidade da criança, devido à sua fase do desenvolvimento e de características específicas, já que é um momento de transição entre os estágios “Personalismo” e “Categorial”, marcado por conflitos para que sejam adquiridas as novas funções que influenciam no comportamento da criança. Aos seis e sete anos, passam a compreender o símbolo e o signo como instrumentos de significação, sobrepostos à materialidade das coisas. Além disso, como está balizada pelos afetos e aprendendo novas formas de se relacionar com as pessoas, com o mundo e consigo mesmas, ainda é curto o período de possibilidade de inibição corporal sem acúmulo de tensões (Wallon, 2010 [1941]).

Em relação às respostas ao questionário, a concepção que as professoras apresentaram acerca do papel do corpo das crianças no processo de alfabetização, se referiram ao corpo instrumental, como elucidado pelos trechos:

O corpo constitui uma das linguagens da criança, talvez a sua primeira forma de comunicação e expressão. Compreendo a alfabetização como objetivo de aprendizagem de parte da escolaridade. Nesse sentido, entendo o educando como pessoa integral, composto pelas esferas cognitiva, social, emocional, corporal e espiritual. Nessa concepção, as experiências sensoriais e corporais promoverão o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que subsidiarão o processo de alfabetização, dentre elas: consciência corporal e temporal, lateralidade, noções de direção e sentido, dentre outras.
(Professora Antônia)

O domínio corporal é importantíssimo para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o processo de alfabetização. O trabalho com a Psicomotricidade desde a Educação Infantil estimula o desenvolvimento integral do aluno. Atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, permitem a investigação e exploração do próprio corpo e do ambiente (mundo) que a cerca, preparando a criança para aprendizagens posteriores, como a leitura e a escrita. (Professora Polly)

De acordo com a visão das professoras Antônia e Polly, fica evidenciado que compreendem o corpo como uma das formas de expressão da criança e a importância de considerar a pessoa em sua completude no processo de alfabetização, porém, demonstram enfatizar a necessidade de dominar os movimentos e ter habilidades técnicas para a escrita, desconsiderando as peculiaridades da idade, a maneira como processam e organizam o pensamento e a impossibilidade de manter-se em imobilidade por longos períodos.

É comum a perspectiva de que as brincadeiras e movimentação corporal estão atreladas à descarga de energia para posterior momento de aprendizagem e a dissociação da possibilidade de propiciar movimentos e relações interpessoais em atividades pedagógicas. Entretanto, Arroyo (2012) aponta que reconhecer a herança histórica nas ações que imobilizam e inviabilizam a atividade corporal nas práticas escolares é um bom começo.

As crianças demonstraram cansaço ao final do dia escolar, mesmo sentadas por longos períodos, como descrito nas situações a seguir:

Enquanto as crianças copiavam, conversavam com os colegas ao lado. Escutei uma dupla dizendo: “Onde você tá? Eu ainda tô na primeira!”; a outra criança se dirigiu a mim: “Bárbara, vem fazer minha atividade e eu fico aí?”. Respondi que também estava fazendo uma atividade, e ela disse: “Droga! Estou cansado!”. (Crônica: “Vem fazer minha atividade e eu fico aí?”)

Embora participando da proposta, as crianças demonstravam maior agitação corporal do que nos outros dias que observei, e também maior cansaço. Debruçaram o corpo sobre a mesa, apoiavam a cabeça com as mãos. Ao longo da atividade, a professora completava o mapa da lousa com o que as crianças estavam registrando nas fichas. (Crônica: “Podemos brincar só um pouco?”)

Enquanto isso, outras crianças estavam derrubando os materiais, levantando-se, conversando com os colegas ao lado. Às 17h20, eufóricas para ter tempo de brincar antes da saída, as crianças começaram a falar alto, andar pela sala e uma criança perguntou: “Mas tem que fazer quantas vezes?”. Outra reforçou: “Já pode parar? Tem mais uma página?”. (Crônica: “Mas tem que fazer quantas vezes?”)

A função tônica, como base do desenvolvimento psicomotor, implica na possibilidade de sustentação e permanência postural, que é adquirida gradativamente, como cita Ajuriaguerra (1988). O cansaço é a expressão corporal da impossibilidade de manter-se com atenção na atividade proposta, uma vez que o tônus não está modulado. Nesses momentos, é preciso se reorganizar corporalmente e mudar de posição para que a criança consiga grafar o que está pensando.

Reis (1996), à luz de Henri Wallon, ressalta que a manifestação corporal das emoções são indicadores para que algumas adequações sejam feitas ao longo das atividades que envolvem leitura e escrita, como ler em pé, variar a posição na cadeira e propostas que envolvam movimentação e expressão não-verbal.

Foi observado que, para se reorganizar, as crianças encontram “brechas” que nem sempre são percebidas pelas professoras:

Enquanto isso, as crianças se levantaram e começaram a dançar e, ao perceberem que a professora estava retornando, sentaram-se sorrindo e trocando olhares, silenciosamente. (Crônica: “Parabéns para quem sentou!”)

A não percepção foi evidenciada nas respostas das professoras ao questionário, na questão sobre como percebem que as crianças lidam com o próprio corpo no processo de alfabetização, uma vez que se referem ao repertório prévio e ao que, efetivamente, está diretamente relacionado ao ato de ler, escrever e se manter sentadas em postura adequada para essas funções:

Na minha concepção, cada criança lida com seu próprio corpo no processo de alfabetização à sua maneira. Ou seja, a depender das experiências e habilidades corporais desenvolvidas, algumas crianças demonstram mais facilidade para controlar e planejar seus próprios movimentos e construir foco atencional mais condizente ao contexto. Enquanto outras encontram desafios para organizar seu corpo, modular sua força e planejar suas ações, demandando intervenções mais individualizadas. (Professora Antônia)

As crianças que não desenvolveram as habilidades corporais na Educação Infantil apresentam questões para lidar com o próprio corpo no processo de alfabetização. Percebemos dificuldades como: segurar o lápis corretamente; escrever de maneira organizada, da esquerda para a direita, de cima para baixo, com traçado regular; realizar cópias da lousa, se perdem na escrita com facilidade; acompanhar o ritmo da turma, morosidade e cansaço ao escrever; organizar-se no espaço; manter o foco atencional e controle corporal diante de atividades que exigem maior esforço como a leitura e a escrita (levantam com frequência, derrubam materiais, caem e tropeçam). (Professora Polly)

Tanto as respostas das professoras participantes da pesquisa ao questionário quanto às situações observadas nas aulas com foco no processo de alfabetização evidenciam a necessidade de que as professoras conheçam as características das

crianças de seis e sete anos no que tange a forma de pensamento, integração funcional e função tônica, uma vez que está evidenciada a percepção de ambas na importância de considerar a constituição da pessoa e a relação direta entre o corpo e a alfabetização, mas de maneira instrumentalizada, conforme a tendência da sala de aula citada por Maudire (1988): o corpo reduzido ao instrumento, com espaços delimitados e com propensão à imobilidade.

3.6.2 Categoria “Escuta e disponibilidade das professoras”

A disponibilidade e a escuta diante das necessidades das crianças, sejam elas vocalizadas ou demonstradas corporalmente, foi algo recorrente e que, mesmo ao final do dia letivo, com aparente cansaço tanto das professoras quanto das crianças, possibilitou o envolvimento nas atividades observadas.

Apesar da lógica e forma de expressão distintas, por se tratar de uma pessoa adulta e de crianças, como cita Gomes (2008), é preciso que a professora se desloque do próprio ponto de vista para que consiga lidar com os estudantes, como evidenciado pela situação:

Então, às 15h55, começou o jogo! As letras eram sorteadas por mim, em uma roleta que estava projetada na lousa, e, em cada rodada, as crianças torciam pela letra, comemoravam quando marcavam alguma em sua cartela. Uma menina disse: “Aí, essa não tenho, bem a letra do meu nome!”. Enquanto isso, a professora ficou ao lado da lousa, sorrindo e interagindo com as crianças, torcendo com elas, vibrando para sair a letra esperada. (Crônica: “Parabéns para quem sentou!”)

Acrescentou que se tratava de uma sondagem de escrita, e, no mesmo momento, as crianças perguntaram: “O que quer dizer sondagem?”. A professora permaneceu em silêncio, e as crianças começaram a criar hipóteses: “É quando você solda alguma coisa!”, “Não, é uma coisa que tem sal!”. Riram juntas e, em seguida, a professora explicou que é uma atividade avaliativa, para que ela pudesse entender como estavam escrevendo. (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

O sorriso e a interação verbal e não-verbal, que ficaram evidentes em diversas cenas observadas, ocasionaram momentos de aproximação, descontração e possibilidade de envolvimento de todos os participantes na sala de aula. A forma como a pessoa é afetada pela circunstância despertou emoções que foram manifestadas em forma de palavras ou apenas pela expressão tônica, já que a afetividade acontece, seja com tonalidade agradável ou desagradável, em todos os momentos, como afirma Mahoney (2010), com base na teoria de Wallon.

As emoções causadas pela maneira como foi afetada podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. As professoras Polly e Antônia demonstraram estar atentas às expressões corporais das crianças em momentos de incerteza ou insegurança:

Uma menina estava pensando sobre o som das palavras, mudou a expressão facial, mostrando descontentamento, e chamou a professora, dizendo: “Me perdi inteira!”. A professora sorriu, abaixou-se ao lado dela e disse “Eu te ajudo!”. A menina sorriu de volta e se reorganizou. (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

Um menino estava com postura tensa, não estava escrevendo e permanecia olhando para os lados, em silêncio. Então, ao perceber a postura dele, a professora se abaixou e perguntou: “Posso te ajudar, só com o R?”. Ele balançou a cabeça, e ela permaneceu ao seu lado até o final, mesmo sem fazer intervenções. Quando ele terminou sozinho, ela sorriu, fez carinho na cabeça dele e parabenizou-o. (Crônica: “Mas tem que fazer quantas vezes?”)

As crianças precisavam de apoio, e as professoras o ofereceram, em ambas as situações. Não houve pedido verbal, porém, atentas às demandas das crianças, conseguiram perceber a tensão por meio das expressões corporais e, então, se colocaram à disposição ao abaixar o corpo até a altura da criança, ajustar o tom de voz, sorrir e propiciar segurança.

Considerar as emoções das crianças em sala de aula é imprescindível para a constituição da pessoa e para o processo de ensino-aprendizagem:

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência (Wallon, 2010 [1941], p. 124).

Para Wallon, a emoção é uma linguagem que precede a verbal, além de ser um prelúdio da personalidade, uma vez que causa aproximação e oposição de outrem, como discorre Zazzo (1978). Nos casos narrados, as professoras se aproximaram e criaram um ambiente de confiança e ajuda mútua.

As situações em que as professoras demonstraram disponibilidade e escuta foram frequentes ao longo do período de observação, evidenciando que, embora haja uma tendência a atividades que inviabilizam as manifestações corporais, a relação estabelecida entre as professoras e as crianças pode afetá-las e causar emoções que propiciam o bem-estar e, conseqüentemente, provocam a modulação tônica e facilitam o aprendizado.

3.6.3 Categoria “Organização do espaço e do tempo”

A maneira como o espaço físico está organizado pode ser convidativo ou restritivo para a possibilidade de movimentação e interação entre as crianças, o que impacta a percepção do tempo. Diante disso, a relação entre o espaço físico, o espaço social e o tempo é direta e indissociável.

Para que as atividades com foco no processo de alfabetização possibilitem as diversas formas de expressão, é preciso planejar a proposta considerando a organização do espaço e o tempo para realização.

Dentre as aulas observadas, a maior parte das atividades aconteceram dentro da sala de aula, em que a professora estava em pé, próxima à lousa, com as crianças sentadas em carteiras, geralmente em duplas ou formando um “grande C”. No 2º ano, por vezes, em fileiras individuais, conforme evidenciado nas crônicas:

As carteiras estavam organizadas formando um “grande C” na sala, e as crianças permaneciam sentadas, em silêncio, realizando a atividade proposta, enquanto a professora escrevia na lousa. (Crônica: “Ah não, não aguento mais!”)

As carteiras estavam organizadas em filas e em duplas, o que facilitava a interação entre os pares. A professora manteve-se em pé,

próxima à lousa, e explicou o que fariam na aula de Língua Portuguesa: assistir a um vídeo com a canção “Borboletinha” e, em seguida, escrever a letra da canção. (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

As crianças estavam sentadas nas carteiras individualmente, organizadas em fileiras. Muitas balançavam as pernas, inclinavam a cadeira para trás e brincavam com os materiais. A professora estava em pé, escrevendo na lousa as contribuições da turma. (Crônica: “Podemos brincar só um pouco?”)

Reiterando o que foi apontado na categoria “Mobilidade: concepção X intervenção”, fica claro que a possibilidade de mobilidade é reduzida ao dispor as carteiras de tais maneiras. Porém, quando estão dispostas em “um grande C” ou em duplas, facilita-se a interação entre as crianças. Entretanto, foi observado que as atividades propostas com tais formatos deveriam ser realizadas individualmente, de modo que a organização da sala não estava diretamente associada à intencionalidade pedagógica.

Vale ressaltar que o planejamento de uma proposta deve contemplar o mobiliário, o tempo, os espaços e as diferentes possibilidades de manifestações corporais, como discorre Arroyo (2012).

O observado reafirmou Munarim e Girardello (2012), que consideram que a maneira como as práticas pedagógicas são concebidas e planejadas reforça a dicotomia corpo e mente e utiliza, majoritariamente, lápis e papel, com crianças sentadas em carteiras.

Foram realizados dez dias de observação, 25 horas e cerca de 20 atividades. Entre elas, apenas três foram propostas fora da sala de aula: duas no espaço externo (em frente à sala) e uma na biblioteca, tendo em vista que a escola conta com um espaço físico privilegiado.

Em uma das aulas, uma atividade envolveu uma brincadeira musicada, com maior possibilidade de movimentação e foi realizada em grupos, mas durou apenas dez minutos, conforme descrito no trecho a seguir:

As crianças estavam sentadas, com as carteiras agrupadas e, em seguida, a professora iniciou a proposta da aula, em que apresentou

um vídeo com uma parlenda e sugeriu que os estudantes fossem para o espaço em frente à sala de aula, para que pudessem realizar “jogos de mãos”, sentados no chão, cantando a parlenda. Após dez minutos, pediu para que retornassem aos lugares e solicitou que recortassem as palavras da parlenda e ordenassem. (Crônica: “É para fingir que você não está aqui!”)

Mesmo realizando um “jogo de mãos”, foi solicitado que as crianças permanecessem sentadas, demonstrando que a professora planejou a atividade pensando na possibilidade lúdica e de interação, por meio de diferentes linguagens e para melhor apropriação das crianças, porém, ressalta a visão dualista que está enraizada em nossa cultura.

É um desafio para o docente integrar as proposições do currículo, o tempo didático e a perspectiva da criança em sua completude. Ademais, é notável a tendência a fragmentação do tempo, redução do espaço e uniformização dos corpos.

A atividade que foi realizada no espaço da biblioteca foi planejada para que houvesse interação e favorecesse as diferentes linguagens da criança:

O espaço da biblioteca é amplo, possui varanda larga ao redor do prédio, o salão principal com um espaço com estantes e livros. Outro com mesas coletivas, com altura apropriada para crianças pequenas. A professora pediu para que cada grupo se sentasse em uma das mesas e, mesmo com cadeiras mais baixas do que da sala de aula, as crianças permaneceram balançando as pernas, sentadas de joelhos ou na ponta da cadeira e balançando-as. (...) As crianças se mostravam envolvidas, dialogando, estabelecendo funções para cada uma e, enquanto desenhavam ou escreviam, algumas apresentavam sincinesias, elevavam os ombros e debruçavam-se na mesa. A maior parte do tempo foi dedicada ao desenho e à pintura em todos os grupos. (Crônica: “Eba, consegui! Vou sair!”)

Mesmo em um espaço diferente do usual e com uma atividade que valorizava as relações, a expressão oral e artística, as crianças estavam sentadas em cadeiras e demonstravam, em seus movimentos corporais, que precisavam de outras possibilidades de manifestação.

Ao oportunizar a participação ativa dos estudantes, Munarim e Girardello (2012) apontam que é preciso repensar a cultura escolar. Freire (2011 [1996]) salienta que a autonomia e o acolhimento das inquietudes das crianças devem ser valorizados e concretizados na possibilidade de diferentes formas de expressão, incluindo a corporal.

Além dos espaços físico e social, há o gerenciamento do tempo, para que as crianças sejam consideradas, tanto em suas necessidades de brincar quanto em relação ao cansaço, conforme exemplificado pelas seguintes cenas:

Uma criança disse: “Vai dar tempo de fazer tudo? Porque eu estou olhando no relógio e está quase na hora de ir embora!”, a professora ressaltou que fariam o que desse tempo e, então, reforçou a importância de arrumar a cadeira, “organizar” o corpo e apontar o lápis antes de iniciar. (Crônica: Mas tem que fazer quantas vezes?)

Às 17h45, algumas crianças começaram a terminar e foram guardar o material; as outras se mostraram com maior tensão e agitadas para terminar logo. Por fim, não tiveram tempo para brincar, mas a professora prometeu que teriam no dia seguinte. Foram para a saída. (Crônica: Mas tem que fazer quantas vezes?)

Em diversos momentos, sobretudo nas aulas da turma do 2º ano, as crianças demonstravam necessidade de brincar e esforçavam-se para terminar todas as demandas para saírem, mesmo que por cinco minutos. Além disso, eram constantes as observações quanto ao tempo, tanto da professora quanto das crianças.

Ficou evidente, ao longo do período de observação, que há um aumento significativo de demandas entre as turmas do 1º e do 2º ano, além da diminuição das possibilidades de trocas entre as crianças e de propostas que não incluem lápis e papel.

É preciso repensar as práticas, de maneira a considerar a expressão corporal, para valorizar as individualidades e as diferentes formas como as crianças se revelam corporal e funcionalmente, com momentos brincantes e com a compreensão de que a movimentação do corpo revela uma forma de comunicação, tal qual a escrita.

Situações como as supracitadas corroboram para que as crianças se mantenham com maior agitação corporal, uma vez que estão na expectativa de dar

tempo de realizar todas as atividades e brincar. Diante disso, a atenção tende a estar dispersa e o corpo em postura hipertônica, com maior gasto energético e, portanto, menor possibilidade de aprendizagem efetiva.

Outra situação em que ficou evidente a agitação corporal das crianças foi em momentos de troca de aulas, de ambiente ou o retorno do lanche. Em geral, são transições desafiadoras para as professoras, e as crianças precisam de tempo para compreender a nova demanda de modulação tônica para se aquietar e focar a atenção.

As observações na sala do 1º ano aconteceram após o lanche, que dura apenas 20 minutos, tempo para que as crianças possam se alimentar e brincar. A professora Antônia mantém uma rotina para esse momento, como exemplificado:

Ela projetou a rotina na lousa e leu com as crianças cada atividade que já fizeram e o que fariam em seguida: duas propostas simultaneamente. Metade da turma permaneceria na sala com uma atividade de Língua Portuguesa e a outra metade iria com a professora assistente realizar uma atividade de Matemática, nas mesas coletivas, em frente à sala. (Crônica: “Parabéns para quem sentou!”)

Era uma tarde de calor. As crianças do 1º ano estavam brincando após o lanche; algumas jogavam bola, outras corriam, e havia as que apenas conversavam sentadas. A professora pediu para que retornassem à sala, apagou as luzes, e começaram a se organizar: as crianças sentaram em seus lugares; aos poucos, baixaram o tom de voz, sentaram-se, seguiram brincando, mas agora em silêncio e com seus materiais. Enquanto isso, a professora projetou um slide com a descrição da rotina do dia. Retomaram juntos o que já havia sido feito e discutiram o que fariam naquele momento. (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

Retomar a rotina e permitir que as crianças retornem para a sala com tempo para se organizarem auxilia para que haja respeito às singularidades e para que os afetos propiciem a modulação tônica para a nova demanda que está por vir.

Os espaços e o tempo para que a criança se conscientize de si por meio da contextualização dos gestos e do corpo experimentado, como defendem Freire e

Macedo (2022 [1987]), foram reduzidos e fragmentados nas atividades alfabetizadoras observadas, o que ressalta a necessidade de repensar as práticas e envolver os estudantes com intencionalidade e priorizando a criança, como defende Arroyo (2012).

3.6.4 Categoria “Gestão das manifestações corporais das crianças”

A maneira como as professoras entendem suas concepções sobre o papel do corpo das crianças no processo de alfabetização está refletida na prática pedagógica e é fundamental para que seja possível problematizar a relação entre o que consideram ideal e as possibilidades reais de ação na gestão das manifestações corporais das crianças, como descrito nas respostas ao questionário:

A partir dessa concepção, em minha prática, busco compreender a criança para além de seu viés de aluno, procurando conhecer sua história e a trajetória familiar e escolar, as experiências constituidoras de sua identidade e como se manifesta socialmente. Além disso, busco agregar brincadeiras e dinâmicas que favoreçam a exploração das habilidades corporais, respeitando os limites e desafios que a organização curricular e institucional impõem. (Professora Antônia)

Na sala de aula dos Anos Iniciais do Fundamental, é possível perceber crianças sem domínio total das habilidades corporais que devem ser desenvolvidas antes do processo de alfabetização. Para isso, se faz necessário planejar atividades diversificadas com diferentes estratégias e instrumentos de aprendizagem de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos/grupos, proporcionando situações/vivências que envolvam a coordenação motora global e fina, noções de lateralidade, localização, orientação espaço-temporal e autocontrole. (Professora Polly)

As respostas das professoras apontam que, além de considerar os aspectos biológicos e sociais das crianças, elas se preocupam em conhecer sua trajetória e a pessoa além da função de estudante. Isso é validado por Wallon (2010 [1941]), uma vez que as etapas biológicas balizam as mudanças psíquicas e comportamentais, de

acordo com as condições do meio.

Além disso, ressaltou-se que há um limite de ação devido à organização curricular e institucional, o que aparenta ser um desafio para que a concepção seja efetivada de fato, por conta das imposições do meio, do tempo restrito e de todas as demandas que as professoras precisam cumprir, tanto burocráticas quanto pedagógicas.

O corpo foi citado, novamente, de maneira instrumental, considerando que as habilidades devem ser desenvolvidas antes do processo de alfabetização e ressaltando o dualismo, em que o ato motor antecede e está cindido do pensamento.

Amavizca (2008) entende que as subjetividades, a história e a relação com a cultura perpassam as manifestações corporais das crianças, tendo em vista que a pessoa é indissociável.

As professoras ressaltam que buscam planejar atividades com diferentes estratégias, porém, as observações apontaram que as manifestações corporais não foram contempladas nas propostas, embora tenham sido respeitadas, na maior parte das vezes:

Enquanto assistiam, algumas crianças “batucavam” com os lápis, segundo o ritmo da canção. Outras cantavam junto, e havia aquelas que estavam sentadas com o corpo debruçado na mesa. A professora manteve-se próxima à lousa, assistindo ao vídeo, sem intervir em relação às manifestações das crianças. (Crônica: Vamos logo para dar tempo!”)

Após alguns minutos recortando, algumas crianças realizaram a atividade em pé, e a professora não fez nenhuma intervenção em relação a isso. Um menino saltitava pela sala, ao final de cada palavra recortada, para jogar as bordas de papel no lixo, enquanto a professora fazia intervenções com os demais. Em um momento, ele chegou perto de mim e perguntou: “O que você está fazendo? Está escrevendo que eu ando muito?” e, antes que eu pudesse responder, uma outra criança me falou: “Você escreveu aí que o D. (o menino que estava saltitando pela sala) não para de me cutucar?”. Eu apenas sorri e disse que precisaria ir para a outra sala, e ambos sorriram de volta. (Crônica: “É para fingir que você não está aqui!”)

Os grupos começaram a discutir como fariam o trabalho proposto e, a professora, em pé, com os braços para trás, caminhava observando-os. Na sequência, começou a fotografá-las, em silêncio. Algumas crianças permaneceram em pé ao longo da proposta, algumas vezes debruçadas na mesa e, em outras, apenas conversando com os colegas sobre o trabalho, o que não causou nenhuma reação em Antônio. (Crônica: “Eba, consegui! Vou sair!”)

Ao longo da apresentação do vídeo, algumas crianças respondiam o que era dito na animação, outras brincavam com o lápis como se fosse um avião e, sem esboçar reações, a professora continuou a entregar e, ao final, fez perguntas sobre o que haviam acabado de assistir. As crianças responderam e conversaram sobre o vídeo, demonstrando ter compreendido a história. (Crônica: Vem fazer minha atividade e eu fico aí?)

As crianças precisam se levantar e reorganizar a postura constantemente, para que possam continuar realizando a atividade com atenção. É uma necessidade biológica e inerente à escolha ou à capacidade de autocontrole, embora demonstrem consciência de não estarem seguindo as regras da sala de aula.

As professoras mostraram respeitar o andamento natural da aula, tanto em relação às reações das crianças quanto a suas necessidades de se movimentarem ou de brincadeira. Porém, quando tais atitudes influenciavam a conclusão da atividade, ou quando acreditavam que elas estavam atrapalhando os demais estudantes, colocavam-se de maneira firme:

As crianças que iam terminando a atividade primeiro, por volta das 16h15, eram orientadas a pegar algum livro ou gibi da biblioteca da sala e a permanecer em seus lugares. Poucas seguiam a orientação: a maior parte das crianças permanecia conversando ou brincando com os materiais: um menino ficou tentando manter os lápis equilibrados em pé, dizendo para o colega que eram prédios, que deveriam ser derrubados jogando a borracha. Então, a professora interveio:

“Shhh... tem crianças fazendo barulho enquanto outras precisam terminar a atividade!” (Crônica: “Vamos logo para dar tempo!”)

Às 17h05, as crianças começaram a pedir com frequência para ir ao banheiro e a se levantarem para jogar papéis na lixeira. A professora percebeu a movimentação e disse que quem já tivesse terminado poderia pegar algo para ler, mas que não atrapalhasse os demais colegas. (Crônica: “Ah não, não aguento mais!”)

Às 16h20, diversas crianças se levantaram, caminharam pelo espaço e a professora sinalizou: “Mas cadê o grupo de vocês?”, com os braços cruzados e expressão séria. Em seguida, ela falou para todos: “Vocês têm perguntas para responder, não estou vendo isso acontecer!”. (Crônica: “Eba, consegui! Vou sair!”)

Ao longo da explicação, uma menina se levantou, derrubou os materiais, recolheu, derrubou de novo. Um menino foi até o lixo limpar o apontador e, na volta, parou para conversar com outro colega. A professora reforçou que deveriam prestar atenção na explicação: “Desse jeito, vocês não vão entender nada, e temos que ir logo!”. (Crônica: “Eba, consegui! Vou sair!”)

A gestão das manifestações corporais perpassa a necessidade de manter a organização funcional da aula, porém, quando as atividades, em sua maioria, propiciam imobilidade, a tendência é que a movimentação aconteça em momentos não planejados. Por isso Arroyo (2012) sugere que os corpos que não se submetem à tentativa de dominação obrigam as professoras a repensarem a prática, tendo em vista que a rebeldia dos corpos é uma manifestação da pessoa.

Ao finalizar as atividades, as professoras sugeriam leituras para as crianças, para que pudessem esperar aos demais, em mais um momento que, no lugar de oportunizar outras posturas, estavam priorizando a posição sentada e em silêncio.

Especificamente no processo de alfabetização, é preciso que as crianças consigam manter-se gradativamente em imobilidade para que possa haver produção escrita ou leitura. É necessário ressaltar que, embora o corpo esteja aparentemente imóvel, o movimento interno acontece, isto é, além das vísceras, as tensões

musculares e as reações de acordo com a forma em que a pessoa foi afetada a partir de ações exteriores ou interiores (Wallon, 1995 [1949]).

Com base na Psicomotricidade, Fonseca (2014) afirma que a possibilidade de planejar e inibir os movimentos de maneira consciente e harmoniosa acontece por volta dos seis anos de idade, porém, a criança estende o tempo de permanência, gradativamente.

Diante disso, observa-se que a agitação corporal que as crianças demonstram não está relacionada, necessariamente, à desatenção, conforme relatado na crônica:

No entanto, a professora sinalizou: “Vamos parar com a gracinha? Vocês estão assim porque a Bárbara está aqui?” e seguiram da mesma maneira que estavam anteriormente. Percebi-os entusiasmados, com narrativas coerentes ao assunto trabalhado em aula, e seus corpos demonstravam isso: movimentavam-se nas cadeiras, falavam ao mesmo tempo, levantavam-se e continuavam participando, conversavam com os pares sobre o assunto da aula. (Crônica: “É para fingir que você não está aqui!”)

A expressividade corporal e a possibilidade de experienciar o tônus em suas diferentes formas dão suporte ao ato gráfico, uma vez que a criança adquire repertório para se conscientizar de suas tensões e distensões (Boscaini, 1998).

Uma atividade realizada pelo 1º ano propiciou as diferentes formas de expressão: o jogo de bingo. Porém, ao final da proposta, as crianças se mostraram muito agitadas, e a professora interveio, de maneira a ajudá-los a se regular:

Quando faltavam poucas letras, as crianças se levantaram: mostravam-se tensas, comemoravam pulando, e a professora permaneceu rindo e comemorando junto. Ao final, restaram apenas quatro letras e a comemoração se tornou mais acalorada: começaram a gritar a letra de que precisavam, e a professora interveio, dizendo: “Chegou um momento do jogo em que vocês ficaram muito agitadas, mas não precisa de gritaria!”. As crianças se sentaram novamente. (Crônica: “Parabéns para quem sentou!”)

É pequena a possibilidade de se autorregular de uma criança de seis anos,

como cita Wallon (1995 [1949]), e intervenções, nesse caso, são necessárias, sobretudo por tratar-se de uma atividade que propiciou descontração, euforia, relação e participação efetiva do grupo.

Arroyo (2012) elucida que a expressão corporal é uma forma de linguagem, de produção de leitura do mundo, e questiona acerca da necessidade de a escola incorporá-la em propostas pedagógicas para que as pessoas possam ler a si mesmas e ao mundo por meio do corpo, com riqueza e significado.

As professoras demonstraram respeito pelas manifestações corporais espontâneas das crianças e, ao mesmo tempo, preocupação em atender às suas necessidades individuais e pedagógicas. Porém, os espaços, tempo e materiais escolhidos para a realização da atividade, bem como o que é oferecido quando a criança termina a tarefa, evidenciam a tendência à imobilidade.

4 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (Rosa, 1979)

O constante movimento da pessoa em suas diferentes fases da vida e a possibilidade de aprender, refletir, reaprender e refazer, evidenciadas pelas poéticas palavras de Rosa (1979), estão diretamente ligados à perspectiva da teoria de Henri Wallon, principal referência teórica desta pesquisa.

Afinal, ao considerar que o processo de desenvolvimento é uma constante reorganização da personalidade, que permite saltos, retrocessos e preponderâncias, Wallon (2010 [1941]) afirma a possibilidade infinita de afinar e desafinar da pessoa em sua singularidade e completude.

Este trabalho se originou do questionamento em relação às possibilidades de manifestação corporal das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que estão em processo de alfabetização e recém-ingressas no ciclo, tendo em vista que a rotina, os espaços e a necessidade de permanecer sentados, realizando atividades gráficas, aumentam significativamente em comparação com a Educação Infantil.

Trata-se de anos escolares de transição, uma vez que as crianças saem da Educação Infantil com a estrutura curricular organizada por Campos de Experiência (Brasil, 2018), e, embora a BNCC proponha um capítulo dedicado à transição entre as etapas – que evidencia a necessidade de que esse processo seja respeitoso, acolhedor, integrado e contínuo, com objetivos de aprendizagem a serem aprofundados que englobam a pessoa em sua completude –, a percepção da professora sobre a criança e sua forma de atuação são aspectos que podem ser determinantes não só durante a transição, mas também em relação às aprendizagens futuras, sobretudo no processo de alfabetização.

Com foco em identificar a visão das professoras alfabetizadoras sobre as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete em suas práticas, o problema da pesquisa desdobrou-se em quatro objetivos específicos: compreender a visão das professoras sobre as

manifestações corporais das crianças nas práticas alfabetizadoras; identificar a expectativa das professoras em relação às manifestações corporais das crianças durante as atividades alfabetizadoras; observar como as manifestações corporais das crianças repercutem na ação das professoras alfabetizadoras, e, por fim, fazer apontamentos para uma proposta de formação em contexto para professoras alfabetizadoras, fundamentada na teoria de Henri Wallon, na Psicomotricidade e nos resultados da pesquisa.

Para tanto, realizou-se uma busca por estudos anteriores com temática correlata e constatou-se que há poucas pesquisas voltadas para a relação entre o processo de alfabetização e a psicogenética walloniana, sobretudo com ênfase na visão e atuação das professoras em relação às manifestações corporais das crianças e as possíveis contribuições da Psicomotricidade.

Mesmo reconhecendo a importância dessas produções, percebeu-se a necessidade de discutir a visão das professoras, revelada em suas práticas, em relação às atividades, aos espaços físico e social, ao tempo e às relações estabelecidas entre as professoras e as crianças, a partir da observação em contexto.

Após delimitação do problema de pesquisa e busca por estudos correlatos, escolheu-se como referência teórica principal Wallon (1995 [1949]; 2010 [1941]; 2015 [1942]) e seus estudiosos. Além disso, entendeu-se necessário basear-se nos estudos acerca do corpo a partir de Arroyo (2008; 2012), Freire (1991), Medina (2013 [1983]), Le Breton (2012 [2006]) e no Dossiê “Corpo e Educação”, organizado por Almeida (2008). Já a perspectiva sociológica da infância teve como base Sarmiento e Gouvea (2008) e Friedmann (2013). As contribuições da Psicomotricidade foram referenciadas por Ajuriaguerra (1998), Fonseca (1995; 2014) e Boscaini (1998). A perspectiva acerca do processo de alfabetização foi a de Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2018) e Freire e Macedo (2022 [1987]).

A psicogenética walloniana fundamentou o referencial teórico e a perspectiva metodológica, uma vez que Wallon (2010 [1941]) defende a observação em contexto, considerando a subjetividade da pessoa observadora, dos observados e a relação com o meio. Diante disso, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, referenciada por Lüdke e André (2022 [1986]) e os instrumentos metodológicos escolhidos – questionário e observação – foram fundamentados em Lüdke e André (2022 [1986]), Moreira e Caleffe (2008), May (2004) e Wallon (2010 [1941]).

Dada a relevância do contexto, entendeu-se que escrever as cenas observadas em forma de crônica, enquanto narrativa do cotidiano, inspirado na obra “Infância crônica”, organizado por Venas e Ribas (2021), sem perder de vista o rigor acadêmico, poderia oportunizar fruição aos leitores e maior detalhamento das situações, falas, gestos e ações das crianças e das professoras envolvidas na pesquisa.

Diante disso, a análise de prosa, proposta por André (1983) foi escolhida para balizar a análise da pesquisa, já que considera as informações coletadas sob a perspectiva qualitativa, por meio de questões sobre o conteúdo, que inclui mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Em relação aos achados deste estudo, a busca por identificar a visão das professoras sobre as manifestações corporais das crianças nas práticas alfabetizadoras evidenciou que há compreensão sobre o corpo como uma das linguagens da criança e a importância de considerá-la em sua completude ao longo do processo de alfabetização, além da necessidade genuína da criança de brincar e explorar a si mesma e ao ambiente. Notou-se, porém, que as professoras enfatizam as experiências corporais como algo que precede a alfabetização, ressaltando a aquisição da leitura e escrita. Em síntese, embora as professoras respeitem as manifestações corporais espontâneas, estas não estão contempladas nas atividades planejadas.

Já a expectativa das professoras em relação às manifestações corporais das crianças durante as atividades alfabetizadoras evidenciou que as docentes planejam a maior parte das propostas considerando a criança na carteira da sala de aula, utilizando lápis e papel. Embora tenham ocorrido situações de jogos e atividades em grupo, ainda assim, a posição sentada foi priorizada.

Sobre a repercussão das manifestações corporais das crianças nas ações das professoras, foi observado que, quando aparentavam tensão, como dúvida ou dificuldade em realizar a atividade proposta, eram prontamente acolhidas e apoiadas em seus desafios. Ademais, não repreenderam movimentos como: realizar tarefas em pé, caminhar pela sala ou brincar com materiais. Nessas ocasiões, as professoras demonstraram respeitar a necessidade das crianças e seguiram a aula com tranquilidade. Porém, ao notarem as manifestações corporais mais intensas, fizeram intervenções a fim de manter a ordem na sala de aula e o bem-estar do grupo.

Esta pesquisa reiterou, portanto, a necessidade de apontamentos para uma proposta de formação em contexto para professoras alfabetizadoras, fundamentada na teoria de Henri Wallon e na Psicomotricidade, visto que revelou-se que o planejamento das atividades com foco no processo de alfabetização deve considerar as características da faixa etária, o que inclui o entendimento das manifestações corporais como forma de organizar o pensamento e relacionar-se com os outros e consigo mesmos, propiciando melhor leitura do mundo e das situações.

Além disso, para expressar graficamente o que sente, pensa e explora corporalmente, é preciso que a criança module as tensões e distensões corporais, o que envolve a intencionalidade pedagógica ao escolher o espaço físico, a possibilidade de relação com os pares, os materiais a serem utilizados e o tempo necessário. Nesse sentido, a Psicomotricidade pode propiciar alicerces para o planejamento, dado que os fatores psicomotores englobam a percepção e a consciência da modulação tônica e da respiração, a equilibração para que a criança se mantenha em postura, a orientação no espaço físico, a percepção de tempo, a lateralidade e a possibilidade de idealizar, planejar e executar um movimento.

A visão das professoras alfabetizadoras sobre as manifestações corporais das crianças no processo de alfabetização está revelada em suas práticas, na medida em que demonstraram considerar as habilidades corporais para a leitura e escrita, porém, como precedentes do processo, não como uma necessidade genuína da criança, por conta de suas características e formas de expressão. Além disso, notou-se que observam as crianças em suas ações verbais e não-verbais, colocando-se disponíveis para ajudá-las a resolver seus desafios, o que ressalta as narrativas expostas no questionário.

Por fim, esta pesquisa buscou evidenciar que as crianças, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, precisam ser reconhecidas em suas características e necessidades de manifestação para além do discursivo, por tratar-se da maneira como sentem e representam o mundo. Acredita-se, desse modo, que os elementos apontados merecem novas incursões e maiores aprofundamentos, pois dão indicações para novas pesquisas e processos formativos, um dos quais apresento a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIRETRIZES PARA UM PROJETO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Diante dos resultados da pesquisa, entendeu-se necessário elaborar diretrizes para uma formação em contexto baseada na psicogenética walloniana e na Psicomotricidade, uma vez que as informações levantadas, analisadas e discutidas revelaram a importância de considerar o contexto, os saberes das professoras alfabetizadoras, as características da faixa etária envolvida e o currículo escolar para que as práticas possam ser elaboradas a partir das necessidades das crianças.

Para isso, a formação docente, contínua, coletiva e contextualizada, faz-se indispensável. Canário (1998) contribui com essa proposição ao afirmar que escola é o lugar onde os professores aprendem sua profissão, de maneira articulada com sua experiência pessoal, acadêmica e profissional.

A pesquisa mostrou que, embora as professoras estudem continuamente em ambientes acadêmicos, há uma fragilidade em relação à compreensão da criança em sua integralidade e suas características, bem como às possibilidades de aproveitar oportunidades para superar as limitações temporais, espaciais e curriculares no processo de alfabetização.

A partir dos saberes apresentados pelas professoras Antônia e Polly em suas respostas ao questionário e do que foi observado ao longo das aulas com foco no processo de alfabetização, entendeu-se que a formação em contexto se torna essencial para que seja possível compartilhar aprendizagens que levem a novas formas de organizar o tempo e os espaços já no planejamento das atividades, a partir de uma concepção de infância que considere o estudante protagonista de seu aprendizado.

Canário (1998) ressalta que a formação no ambiente profissional tende a valorizar a pessoa da professora, suas experiências e seu contexto, além de convidar a escola a rever a profissão docente. Assim, a ideia de formação deixa de ser pura “reciclagem” e passa a valorizar os saberes da experiência, as necessidades formativas, as peculiaridades da escola e a interação entre pares.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2014) revela que se compõem de diferentes fontes: o saber da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares (formação inicial e contínua, referem-se às instituições de formação), os saberes curriculares (programas escolares –

objetivos, conteúdos, métodos – que os professores devem aprender a aplicar) e os saberes experienciais (saberes adquiridos com experiência e por ela validados).

Dentre os saberes docentes classificados por Tardif (2014), entende-se que a formação em contexto enfatiza os saberes experienciais, pois são oriundos da pessoa, da maneira com que associa as teorias aprendidas nas ações pedagógicas e nas relações com os educandos e com os colegas ao confrontar-se com problemáticas do cotidiano. A esse respeito, o autor afirma: “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 48).

Considerar a experiência como um saber é uma maneira de valorizar o cotidiano do trabalho docente e compreender que a teoria embasa a prática e revela a necessidade de observar o contexto para recorrer à teoria, como evidenciado nesta pesquisa. Canário (1998, p. 20) corrobora essa questão ao afirmar: “Mais do que um reprodutor de práticas o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos”.

O saber da experiência advém da vida em relação: nós somos nós na relação com outros. Esse saber representa a maneira como a pessoa articula, em sua constituição, as vivências em seus meios sociais ao longo de sua história. Está além dos meios profissional e acadêmico, mas os inclui. Reinventar as práticas considerando as pessoas envolvidas é, dessa forma, um poder valioso do professor, que, muitas vezes, não sabe o valor que tem.

Inspirada nas crônicas apresentadas nesta pesquisa e nos saberes de sua experiência, a professora Laurinda, em nossa última orientação, disse: “*Tenho uma singela contribuição para a sua pesquisa!*”. E, então, entregou um manuscrito com a descrição de uma situação, acontecida anos atrás, que a afetou e lhe trouxe aprendizagens.

A “singela contribuição” me foi passada para ampliar minhas reflexões nas considerações finais, mas entendi que pode ser considerada uma crônica do cotidiano, para exemplificar como a criança se sente ao aprender a ler e escrever. Acima de tudo, é uma reflexão sobre a necessidade de respeitar as individualidades, as diferentes maneiras de pensar e registrar os pensamentos que cada criança tem.

Resolvi, com a permissão da professora Laurinda, socializar o manuscrito com um título sugestivo:

“Quando eu escrevo, eu guardo os meus pensamentos!”

Paulo chegou da escola, mochila nas costas. Livrou-se dela, observou os espaços da sala e encaminhou-se para uma pequena escrivaninha encravada em um canto estratégico da sala, porque a avó não tinha escritório para estudar.

Pegou lápis e papel de rascunho em uma gaveta. Deu início a um longo interrogatório:

– Vó, como escreve “porque”?

A avó escreve em um papel, que também tira da gaveta.

– Vó, como escreve “escreveu”?

E a avó escreve.

– Vó, como escreve “então”?

A avó escreve.

Depois de cerca de 15 minutos dessa escritura/pergunta/resposta, a avó pergunta:

– Paulo, por que você não fala logo o que está querendo me dizer?

Então, Paulo, com a sabedoria de seus 6 anos responde:

– Vó, quando eu escrevo, eu guardo meus pensamentos!

Hoje Paulo tem 16 anos, está no Ensino Médio, conserva o brilhantismo da curiosidade, gosta de ler e escrever.

Este é um dos incidentes que guardo em um diário que chamo de “Fragmentos”. São lembretes que trago de minhas aprendizagens que vêm dos filhos, netos e outros, que considero importantes saberes experienciais. Alguns são saborosos, como este. Outros, nem tanto.

O que Paulo escreveu? Não conto! O bilhete é meu! Mas conto minhas aprendizagens: ensinar requer tempo e escuta sensível de quem ensina, para evidenciar o valor do que se ensina e de quem aprende.

A circunstância narrada traz a função social da alfabetização, uma vez que Paulo quer escrever um bilhete para a avó e busca “guardar o pensamento” por meio das palavras escritas, ainda não aprendidas, mas que já representam, organizam e comunicam o que ele está sentindo.

Freire e Macedo (2022 [1987]) contribuem com a perspectiva de Paulo, ao afirmarem que a possibilidade de ler e escrever é uma forma de mediar o

conhecimento e uma expressão da cultura que viabiliza à pessoa contar sua própria história, seus pensamentos, sentimentos e posicionamento social.

Cabe às professoras alfabetizadoras compreenderem que, além de ter conhecimento e ferramentas para ensinar a decifrar os símbolos da língua e grafá-los, estão revelando o mundo para as crianças, possibilitando que os pensamentos sejam “guardados”, que as expressões sejam visíveis, oportunizando à criança novas formas de demonstrar o seu valor.

Assim, as diretrizes para um projeto de formação em contexto devem considerar a pessoa das professoras alfabetizadoras, sem perder de vista as crianças, que são as verdadeiras impactadas.

As professoras participantes da pesquisa mostraram que fazem seu trabalho com excelência, uma vez que têm embasamento teórico e consideram as crianças em suas necessidades cotidianas. Porém, elas sabem o impacto que causam na vida dos estudantes, além de alfabetizar?

Diante disso, a formação em contexto para professoras alfabetizadoras deve, acima de tudo, possibilitar a reflexão a partir de sua experiência, tanto pessoal quanto profissional, além de oportunizar momentos de partilha.

Uma estratégia formativa eficaz para que sejam acessadas memórias de acontecimentos marcantes, como o descrito pela professora Laurinda, é o incidente crítico, por ela trabalhado em formações, entendendo por incidente crítico um episódio altamente significativo que tem consequências para o desenvolvimento e as mudanças pessoais. Não é planejado, antecipado ou controlado: é uma situação vivida pela própria pessoa que ela considera relevante em sua trajetória. Como explicita Almeida (2020), o incidente só é crítico uma vez que é atribuído como marcante e significativo por quem o narrou.

Acessar tais memórias e oportunizar à pessoa, de algum modo, reviver as emoções daquele incidente é uma forma de acessá-las em sua completude, como evidenciado por Almeida (2020, p. 19):

Dois pontos se tornaram mais claros para mim à medida que avancei em meus estudos dessa estratégia de formação: 1) incidentes críticos são micronarrativas, portanto, toda a literatura que orienta o uso das narrativas e seu potencial formativo fortalece o uso de incidentes críticos, evidenciando que quando o professor tem espaço para colocar as experiências que teve em sua trajetória profissional, sente-se valorizado; 2) o incidente crítico, ao ser narrado e apresentado ao grupo, com o reforço das intervenções do formador, leva em conta a integração dos conjuntos funcionais: afetivo (ao

selecionar as situações significativas); cognitivo (ao recordar os acontecimentos e refletir sobre eles) e motor (evidenciando as manifestações de tensão, alívio, satisfação), ou seja, considera a pessoa de forma integral.

Mahoney (2012, p. 15), baseada na teoria walloniana reforça a ideia apresentada:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

A afirmação enfatiza que, em qualquer atividade, escolar ou não-escolar, acessa a pessoa em sua completude, dada a integração entre os conjuntos funcionais. Porém, em um meio escolar, mais especificamente alfabetizador, é necessário planejar, conscientemente, atividades que oportunizem que as crianças se manifestem das mais diversas formas, considerando o que foi apontado na análise e discussão desta pesquisa.

A psicogenética da pessoa proposta por Wallon pode propiciar o conhecimento dos aspectos específicos de desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização e sua relação com o meio, de maneira a pensar em um planejamento que esteja à serviço da criança.

As prerrogativas da Psicomotricidade podem dar indícios para que as atividades sejam planejadas de maneira a propiciar as manifestações corporais e relacionais das crianças, sem perder de vista as aprendizagens formais de leitura e escrita, tanto em relação aos fatores psicomotores – de maneira hierarquizada, partindo da percepção e consciência de si para culminar na possibilidade de inibir de maneira harmoniosa seus movimentos para que a atenção esteja voltada apenas para a escrita – quanto à grafomotricidade – com estratégias que possibilitam a persistência tônica, sustentação postural e a possibilidade de realizar os movimentos minuciosos e rebuscados da micromotricidade.

Os aspectos psicomotores, contudo, não devem ser reduzidos a instrumentalização, mas ser vistos como uma forma de compreender que, para ler e escrever o mundo, é preciso, inicialmente, explorar e vivenciar a si mesmo.

Tendo em vista os resultados da pesquisa e seus referenciais teóricos, sugere-se um projeto de formação em contexto para professoras alfabetizadoras, que tenha as seguintes diretrizes, dando condições para que as professoras:

- Possam revisitar suas memórias, tanto pessoais quanto profissionais, de situações relacionadas a aprender a ler e escrever
- Entrem em contato com suas diversas formas de manifestação corporal.
- Recordem de seu próprio corpo em situações de imobilidade em razão das circunstâncias.
- Conheçam as características da faixa etária das crianças à luz de Henri Wallon, para que possam considerá-las e respeitá-las em seu planejamento.
- Conheçam a Psicomotricidade enquanto ciência que estuda e considera a pessoa em sua completude e que tem os fatores psicomotores como ferramentas para a prática, dado que engloba a percepção e consciência da modulação tônica e da respiração, a equilibração para que a criança se mantenha em postura de maneira consciente e harmoniosa, a orientação no espaço físico, a percepção de tempo, a lateralidade e a possibilidade de idealizar, planejar e executar um movimento.
- Compreendam que a leitura e a escrita são formas de acessar a si mesmos e aos outros de maneira integral, como forma de expressar seus pensamentos, sentimentos e gestos.
- Considerem, em seu planejamento, os materiais, os espaços e o tempo para que as crianças possam se manifestar corporalmente, se modular tonicamente e que propiciem a relação interpessoal.
- Compreendam a infância como uma categoria geracional com características específicas e que as crianças, para serem respeitadas, precisam que o adulto desloque o seu olhar de superioridade.
- Percebam a importância das relações interpessoais e da maneira como as diferentes formas de afeto podem contribuir ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

- Reflitam sobre a alfabetização como uma maneira de sentir e representar o mundo, além de escrever as palavras, e o poder transformador desse processo na vida da criança.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. *et. al.* **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ALMEIDA, D.D.M. Apresentação do dossiê. (org.) In: ALMEIDA, D.D.M. (org.) **Corpo e Educação: culturas e práticas. Educação e Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. ano 11, n.17. São Bernardo do Campo: UMESP, 2008.
- ALMEIDA, L. R. Ser professor: Um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na trajetória de uma formadora e pesquisadora. In: ALMEIDA, L. R.; SILVA, J. N. S. (Orgs.) **Incidentes críticos e profissionais da educação**: uma estratégia para formadores. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- AMARAL, I. R. **O corpo na construção do conhecimento**: ludicidade, um caminho para aprender. 121f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Engenharia de Produção - ênfase em Mídia e conhecimento) - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- AMAVIZCA, N. D. D. En el paradigma de la educación el cuerpo, ¿donde? In: ALMEIDA, D.D.M. (org.) **Corpo e Educação: culturas e práticas. Educação e Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. ano 11, n.17. São Bernardo do Campo: UMESP, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.) **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

BOSCAINI, F. **Psicomotricidade e grafismo**: Da grafomotricidade à escrita. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1998, p. 9-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/download/42874/28552>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CINTRA, F. B. M. **Crianças de seis anos no ensino fundamental**: em foco a dimensão motora. 103f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. **Dificuldade de coordenação psicomotora na criança**: A organização práxica e a dispraxia infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: O discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1987].

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GOMES, A. M. R. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012 [2006].

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022 [1986].

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MARQUES, I. Corpos e danças na educação infantil. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MASTRASCUSA, C. L. **O Verbal e o não verbal na sala de aula**: linguagem do corpo e suas expressões - contribuições da Psicomotricidade Relacional e da Psicanálise na Educação. 172f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MATA, J. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAUDIRE, P. **Exilados da infância**: relações criativas e expressão pelo jogo na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 26 ed. Campinas: Papirus, 2013 [1983].

MONTEIRO, S. N. **Concepções de professores sobre crianças de seis anos no Ensino Fundamental**: Contribuições de Henri Wallon. 137f. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNARIM, I.; GIRARDELLO, G. E. P. Crianças, mídias e cultura do movimento: (des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.) **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINHO, D. M. V. **A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 157f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

REIS, R. M. C. **Contribuição de princípios anunciados por Henri Wallon para a formação do professor alfabetizador**. São Paulo: PUC-SP, 1996.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 13 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, L. L. G. S. **Corporeidade e educação integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG. 114f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Educação Física) - Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

SILVA, J. O. M; TASSONI, E. C. M. Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon. MARAFON, G.; TORTELLA, J.; ROCHA, M. S. (Orgs.) **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, A. C. S. **Corpo e escrita**: linhas e entrelinhas da produção de conhecimento em sala de aula. 153f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

TARDIF, M., **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENAS, R.; RIBES, R. (Orgs.). **Infância crônica**. Rio de Janeiro: Nau, 2021.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995 [1949].

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1941].

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015 [1942].

ZALLA, T. V. **Movimento, cognição e afetividade**: o professor em sua integralidade. 91f. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ZAZZO, R. **Henri Wallon**: Psicologia e Marxismo. Lisboa, Editorial Vega: 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadros com as grades horárias do 1º e 2º ano cujas aulas foram observadas

QUADRO 2 – Grade horária semanal do 1º ano do Ensino Fundamental

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h30	Matemática	Matemática (Cultura digital)	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Inglês
14h20	Brinquedão	Inglês	Ensino Religioso	Língua Portuguesa	H. G. C.
15h10	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h30	Língua Portuguesa	Matemática	H.G.C.	Inglês	Matemática (Parque)
16h20	Inglês	Língua Portuguesa**	Inglês	Matemática	Educação Física
17h10	H.G.C.*	H.G.C Parque	Educação Física	H.G.C.	Arte

* História, geografia e ciências

**Aula em que foram realizadas as observações

QUADRO 3 – Grade horária semanal do 2º ano do Ensino Fundamental

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h30	Ciências	Inglês	Educação Física	Inglês	Inglês
14h20	Inglês	Educação Física	Inglês	Matemática	Geografia
15h10	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h30	Matemática	Ensino Religioso	Arte	Língua Portuguesa	História
16h20	Matemática	Língua Portuguesa**	História	Língua Portuguesa	Matemática
17h10	Ciências	Língua Portuguesa**	Ciências	Matemática	Língua Portuguesa
18h*	Língua Portuguesa	_____	_____	_____	Matemática

*As turmas do 2º ano têm a sexta aula, às segundas e sextas-feiras.

**Aulas em que foram realizadas as observações

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentir e representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon

Pesquisador: BARBARA TRAVASSOSBARRETO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70986523.2.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.216.231

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Projeto de pesquisa de autoria de Bárbara Travassos Barreto, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida. As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado:

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2166004.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil. O supracitado documento informa que "(...) Esta pesquisa tem a intenção de identificar indícios sobre o papel do corpo na alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete ou não em suas práticas. Para tanto, será realizado um questionário com professoras alfabetizadoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender a visão das mesmas sobre o corpo e aspectos como a formação acadêmica e o tempo de docência. Além disso, serão realizadas observações das práticas alfabetizadoras das professoras nas aulas de Língua Portuguesa, com frequência de uma aula semanal em cada turma, durante dois meses. As questões centrais da pesquisa são: "Qual a visão das professoras sobre o corpo no processo de alfabetização?" e "De que maneiras o corpo é considerado nas práticas alfabetizadoras?" Para responder a estas perguntas, foram organizados como objetivo principal: Identificar indícios sobre o papel do corpo na alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete ou não em suas práticas, e como objetivos específicos: 1. Compreender a visão dos professores sobre a participação de cada uma das dimensões -afetiva, cognitiva e motora- nas práticas alfabetizadoras; 2. Fazer apontamentos para uma proposta de formação continuada em serviço para professores alfabetizadores, fundamentada teoria de Henri Wallon, na Psicomotricidade e nas colocações dos participantes da pesquisa. A busca de respostas a tais questões será feita por abordagem qualitativa. Os dados serão obtidos por meio de questionário online e observação. Os referenciais teóricos a serem utilizados são: Wallon (1975; 1995; 2010), Zazzo (1978), Arroyo e Silva (2012), Soares (2018) e Tardif (2014).

Introdução:

O corpo nas práticas alfabetizadoras, questões que envolvem a constituição da pessoa no processo de alfabetização, a relação estabelecida entre adultos e crianças na escola é as práticas pedagógicas que tendem a supervalorizar a cognição e suprimir o movimento e as emoções, especialmente com crianças

do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, me inquietam desde os primeiros contatos com a docência. Procuo formas de contribuir para que a prática docente considere a constituição da pessoa e valorize o corpo para além da morada do intelecto, mero instrumento ou objeto de estudo da Educação Física, mas como parte fundamental da aprendizagem, desenvolvimento e apropriação da vida. Portanto, considero necessário compreender a percepção das professoras sobre o corpo, bem como identificar indícios da visão monista ou dualista sobre a criança, além da predominância das dimensões afetiva, cognitiva ou motora durante as práticas alfabetizadoras, tendo em vista que a subjetividade e a objetividade da pessoa estão propensas a estar imbricadas no fazer pedagógico. Diante disso, a análise embasada na teoria de Henri Wallon pode evidenciar questões subjetivas e experienciais, contribuindo para as prerrogativas necessária em uma proposta de formação continuada em serviço que oportunize às professoras compreender a criança sob a ótica walloniana e a partir dos pressupostos da Psicomotricidade, além de refletir sobre as suas subjetividades e como atuam em seu cotidiano docente, de maneira a identificar os possíveis encontros e desencontros entre concepção e práticas. Este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre o papel do corpo na alfabetização e como esta visão se reflete nas práticas alfabetizadoras a partir da teoria de Henri Wallon e da Psicomotricidade.

Metodologia Proposta:

A observação das práticas alfabetizadoras acontecerá semanalmente, durante uma hora com cada professora envolvida na pesquisa, no horário das 16 horas às 18 horas, às terças-feiras, nos meses de agosto e setembro de 2023. O questionário será realizado de maneira on-line, por meio da plataforma Google Forms. Os dados registrados serão anotados em um “diário de bordo”, para posterior análise. Além disso, as respostas do questionário serão tabuladas e relacionadas com as anotações. O questionário será composto por questões que envolvem: Formação acadêmica; Tempo experiência em escola; Tempo de docência na alfabetização; Escrever uma metáfora sobre o corpo com justificativa; As práticas alfabetizadoras que consideram ser ideais, se as realiza ou o que impede que sejam realizadas com frequência. Nesse sentido, o questionário propicia maior número de participantes na pesquisa e possibilita que seja respondido de acordo com o tempo e o ritmo de cada pessoa. Já a observação das práticas alfabetizadoras serão balizadas pelas seguintes categorias: Reuniões de professores e conselhos de classe; Tempo e espaço que ocorrem as práticas alfabetizadoras; Relação entre a professora e os estudantes. Postura das crianças durante as práticas alfabetizadoras.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados colhidos para a coleta serão separados em dois corpus de análise, sendo eles: Corpus 1: Anotações das observações nas aulas de Língua Portuguesa das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em que serão descritas as “cenas” das categorias de análise supracitadas. Para a análise dos dados do corpus 1, será utilizada a análise de conteúdo, proposta por Franco (2015). Assim, serão identificadas categorias, tendências, padrões, relações (Alves-Mazotti; Gewadsznajder, 1998). Nesta etapa é importante ir além do explícito dito pelos participantes (Luke e André, 1986). O Corpus 2: Questionário que será composto tabulação das respostas. Para a análise do corpus 2, será feita a categorização dos dados a partir da similitude em seu sentido, o que aponta para caminhos de análise para atender aos objetivos da presente pesquisa. Além disso, será feita a relação entre os achados nesta pesquisa com o que já existe na literatura sobre o tema, como sugerido por Ludke e André (1986).

Desfecho Primário:

Acredito que após as observações, será possível identificar a visão dos professores sobre o papel do corpo na alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete ou não em suas práticas e, a partir disso, podese desenhar um panorama das estratégias que consideram o corpo da criança na alfabetização. Além disso, pode-se ter indicações sobre as dificuldades dos docentes em relação à formação vivida para que se possa refletir sobre ajustes no conteúdo e na forma da formação para futuras aplicações em outros contextos. Tamanho da Amostra no Brasil: 2”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar indícios sobre o papel do corpo na alfabetização e os indícios de como esta visão se reflete ou não em suas práticas.

Objetivo Secundário:

1. Compreender a visão dos professores sobre a participação de cada uma das dimensões -afetiva, cognitiva e motora- nas práticas alfabetizadoras;
2. Fazer apontamentos para uma proposta de formação continuada em serviço para professores alfabetizadores, fundamentada teoria de Henri Wallon, na Psicomotricidade e nas colocações dos participantes da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes, a possibilidade de reflexão sobre práticas alfabetizadoras, bem como acerca das dimensões da pessoa: afeto, cognição e ato motor. Os participantes poderão explorar as teorias e práticas propostas pela teoria de Henri Wallon e da Psicomotricidade como possibilidades de ação do professor. Além disso, espera-se contribuir para a discussão sobre estratégias formativas reflexivas, e avaliar de que maneira considerar o corpo pode contribuir para o processo de alfabetização. Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, por meio de palestra a ser realizada de forma online.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK

1.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

2. TCLE - OK

2.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK

3.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK

4.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK

5.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

6. Parecer de mérito acadêmico - OK

6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sitio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovamos integralmente o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2166004.pdf	21/06/2023 16:42:14		Aceito
Outros	oficio.pdf	21/06/2023 16:41:59	BARBARA TRAVASSOS BARRETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	21/06/2023 16:41:47	BARBARA TRAVASSOS BARRETO	Aceito

Página 06 de

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	21/06/2023 16:40:46	BARBARA TRAVASSOS BARRETO	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	21/06/2023 16:40:14	BARBARA TRAVASSOS BARRETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_autorizacao.pdf	21/06/2023 16:40:01	BARBARA TRAVASSOS BARRETO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	21/06/2023 16:39:39	BARBARA TRAVASSOS BARRETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 03 de Agosto de 2023

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))