

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

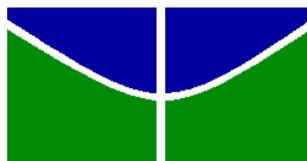
**LEITURA EM SALA DE AULA:
DIALOGANDO COM O MOVIMENTO**

Autora: Samara Pires da Silva Ribeiro

Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília

2012



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**LEITURA EM SALA DE AULA:
DIALOGANDO COM O MOVIMENTO**

Samara Pires da Silva Ribeiro

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília

2012



Monografia de autoria de Samara Pires da Silva Ribeiro, intitulada “Leitura em sala de aula: dialogando com o movimento”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 29/06/2012, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Dedico este trabalho aos meus pais que com carinho e dedicação ao longo desses anos acreditaram em mim e foram essenciais para a minha formação pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar ao meu lado me conduzindo em meus passos.

Agradeço aos meus pais por todo apoio que me deram em toda a minha trajetória. Ao meu pai por toda compreensão e auxílio e à minha mãe pela paciência e carinho.

À minha família, em especial aos meus avós e a minha madrinha por todo carinho e amor, que mesmo longe sempre estiveram por perto intercedendo por mim.

Agradeço em especial a Sandra, minha orientadora, pelos ensinamentos, pelas críticas e pelas oportunidades de crescimento e também agradeço a seu esposo, Ricardo, que foi importante na minha formação.

Agradeço à Maria Alexandra e Maria Fernanda que participaram da minha formação contribuindo com seus ensinamentos e sugestões.

À Silmara pelas contribuições e sugestões.

Ao meu namorado que sempre me apoiou e me incentivou durante minha trajetória acadêmica.

Ao meu irmão pelo companheirismo e que se não fosse por ele eu teria perdido toda a minha parte empírica.

À todos os amigos e colegas que passaram pela minha trajetória acadêmica e que fizeram parte de momentos importantes. Em especial, Rebeca, Rislá, Jennifer, Priscilla, Juliana e Jovino.

À Larissa por sua amizade e pelas inúmeras discussões sobre educação que me ajudaram a refletir mais sobre a minha formação.

Aos professores da Faculdade de Educação que sempre me incentivaram e me auxiliaram a construir o meu caminho.

Agradeço aos alunos que contribuíram com suas narrativas para o enriquecimento deste trabalho.

“O corpo humano é uma orquestra na qual os diversos instrumentos musicais, (nervos, ouvidos e olhos), estejam dirigidos simultaneamente por dois chefes: a alma e o cérebro”.

Jaques-Dalcroze

RESUMO

A concepção de criança como ativa em seu processo de aprendizagem emerge no contexto de alguns movimentos pela Educação no início do século XX. Nesse contexto, tendências pedagógicas e psicológicas passaram a considerar a importância da expressividade da criança no processo de educação para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. Entretanto, qual o espaço reservado à expressividade no processo de escolarização? O presente trabalho pretende investigar as relações da criança de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos com a leitura priorizando o papel da expressão corporal como integradora entre gesto/movimento, narrativa e pensamento. Para isso, se estabelece: (1) Identificar as formas de expressão corporal valorizadas pelas práticas pedagógicas em sala de aula; (2) Identificar e analisar os aspectos expressivos envolvidos nas narrativas das crianças ao recontar histórias trabalhadas por meio de diferentes propostas de leitura; (3) Relacionar a perspectiva das crianças sobre as diferentes experiências de leitura vivenciadas. O estudo conta com uma revisão conceitual acerca das diferentes denominações e abordagens da expressão e do corpo em situação de ensino-aprendizagem. O trabalho empírico se constitui de observações em sala de aula do primeiro ano; quatro sessões de leitura com abordagens diferenciadas dirigidas pela professora regente e quatro entrevistas individuais com três crianças. Entre os resultados, destacamos a diferença da estrutura e dinâmica da narrativa das crianças ao vivenciarem as diferentes propostas de leituras. As práticas de leitura que favoreceram a expressividade da criança, propiciaram uma relação muito mais ativa com relação a própria aprendizagem, verificadas tanto nas negociações observadas nas sessões de leitura como significadas pelos sujeitos da entrevista.

Palavras-chave: Expressão corporal. Práticas de leitura. Crianças. Início de escolarização.

ABSTRACT

The conception of children as active in their own learning processes emerges within Education movements in early XX century. New pedagogies and new psychological approaches began to consider the expressivity role in the process of education to physical, cognitive, social and affective development aspects. However, which place has expressivity within schooling nowadays a century after these ideas spread? This study aims at investigating Elementary first grade children's relation with reading by giving priority expressivity as a way to integrate movement, narrative and thinking. Specific goals stand: (1) Identify ways of expressivity valued by pedagogical practices in the classroom; (2) Identify and analyze expressivity domains involved in children's narratives as set by different reading approaches; (3) Relate children's perspective about the different reading settings. The study comprises a conceptual revision of different denominations related to expressivity among different theoretical approaches related to teaching and learning situations. Empirical work counts on a first grade classroom observations; four sessions of reading to children, conducted by the teacher; and four individual interviews with three children. Results show the relation of children's narrative differences and the different reading setting proposed for each section. Those reading practices that enable children's expressivity are related to children being more active and engaged towards their own learning process.

Key-words: Body expression. Reading practices. Children. Beginning schooling.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
MEMORIAL EDUCATIVO	
Partitura – Ritmos e Melodias	2
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I. A EXPRESSIVIDADE DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA MODERNA	
1.1 Escola Tradicional versus Escola Nova.....	12
1.2 A psicogênese de Henri Wallon.....	19
1.3 A expressão corporal	23
1.4 Práticas de leitura e narrativa.....	27
OBJETIVOS	32
Capítulo II. METODOLOGIA	
2.1 Contexto.....	34
2.2 Sujeitos	35
2.2.1 Crianças	35
2.2.2 Professora	36
2.3 Procedimentos	36
2.3.1 Observação	36
2.3.2 Sessões de leitura dirigidas pela professora	37
2.3.3 Entrevista individual com crianças.....	37
CAPÍTULO III. RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.1 Observação das práticas de leitura e o movimento em sala de aula	40
3.2 Primeira sessão, 26 de março de 2012	45
3.2.1 Leitura da história em sala.....	46
3.2.2 Entrevista individual com crianças.....	49
3.3 Segunda sessão, 29 de março de 2012.....	52
3.3.1 Leitura da história em sala.....	53
3.3.2 Entrevista individual com crianças.....	54
3.4 Terceira sessão, 4 de abril de 2012	57
3.4.1 Leitura da história em sala.....	58
3.4.2 Entrevista individual com crianças.....	61
3.5 Quarta sessão, 18 de abril de 2012	62
3.5.1 Leitura da história em sala.....	63
3.5.2 Entrevista individual com crianças.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos 1	38
Quadro 2 – Recortes da observação das práticas de leitura.....	40
Quadro 3 – Quadro comparativo das entrevistas - Reconto	49
Quadro 4 – Quadro comparativo das entrevistas - Opinião.....	50
Quadro 5 – Quadro comparativo das entrevistas – Relação com a professora.....	51
Quadro 6 – Quadro comparativo das entrevistas – Relação com os amigos e a leitura	51
Quadro 7 – Quadro comparativo das entrevistas - Reconto	55
Quadro 8 – Quadro comparativo das entrevistas - Opinião.....	56
Quadro 9 – Quadro comparativo das entrevistas – Opinião sobre as histórias	56
Quadro 10 – Quadro comparativo das entrevistas – Interação com a professora.....	57
Quadro 11 – Síntese do ensaio	59
Quadro 12 – Síntese da apresentação do teatro	60
Quadro 13 – Quadro síntese da entrevista - Opinião.....	62
Quadro 14 – Quadro síntese da entrevista – Interação com a leitura	62
Quadro 15 – quadro síntese da sessão 4	64
Quadro 16 – quadro síntese da sessão 4 – Ensaio e Apresentação.....	65
Quadro 17 comparativo – Resumo da história	66
Quadro 18 – Quadro comparativo das entrevistas - Opinião.....	67
Quadro 19 – Quadro comparativo das entrevistas – Diferença entre as histórias	68
Quadro 20 – Quadro comparativo das entrevistas – Relação com a professora.....	69

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – A revolta dos livrinhos	46
Figura 2 – A vaca malhada	53
Figura 3 – Os três lobinhos e o porquinho mau	58
Figura 4 – A formiguinha e a neve	63

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FILMAGEM	77
Anexo 2– TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA	78
Anexo 3– CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA.....	79
Anexo 4– ROTEIRO DE ENTREVISTA	80

APRESENTAÇÃO

O trabalho consiste em três grandes partes: Memorial; Monografia; e Perspectiva Profissional.

A parte I, o Memorial, corresponde a descrição da minha trajetória escolar relacionada ao tema da monografia.

A parte II corresponde à monografia. Esta parte é composta por 3 capítulos. No primeiro é apresentada uma discussão sobre o tema pedagogia e expressividade das crianças, com apresentação histórica da pedagogia, conceituação da expressão corporal e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo é apresentada a metodologia utilizada, que consiste em uma abordagem qualitativa. São descritos os instrumentos de coleta de dados - a observação, filmagens e entrevistas. Há ainda a descrição da seleção da escola e sujeitos participantes e dos procedimentos da pesquisa. Finalizando a parte II, tem o terceiro capítulo, em que são apresentados os resultados e considerações finais.

A parte III, a Perspectiva Profissional, consiste na apresentação do que pretendo fazer após a minha formação em Pedagogia.

MEMORIAL EDUCATIVO

Partitura – Ritmos e Melodias



*Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar “dorremizar”: aprender o dó, o ré, o mi...
Juntam-se as notas e a música aparece!*
Rubem Alves

Meu nome é Samara Pires da Silva Ribeiro, nasci no dia 26 de novembro de 1990 no Hospital das Forças Armadas Brasileiras em Brasília. Meu Memorial é apresentado cronologicamente. Em cada momento eu apresento minhas experiências com a leitura na escola, experiências escolares significativas, experiências escolares envolvendo a música, experiências musicais fora do ambiente escolar e experiência com a leitura e com o ato de lecionar fora do ambiente escolar. Minha trajetória escolar sempre foi marcada com experiências musicais e eu as relaciono em etapas. Elas se dividem pelos lugares em que morei e as escolas em que estudei, pois meu pai é Militar e acabei me mudando algumas vezes.

Um Caminho– construindo a minha música

Eu nasci em Brasília, aos meus dois anos me mudei para Vila Velha, no Espírito Santo. Lá fiquei em creche e desse período eu não tenho recordações além de fotos. Aos cinco anos me mudei para o interior do Espírito Santo, em uma cidade chamada Santa Tereza, para ficar mais perto do trabalho do meu pai. Aos seis anos, na primeira série do Ensino Fundamental, foi o momento de transição do Jardim de Infância para o Ensino Fundamental I e mudança de colégio. Ao mesmo tempo em que foi a escolha do meu instrumento musical.

As principais lembranças que eu tenho dessa época foi a minha escolha de instrumento e as aulas de música. Minha mãe dizia que na época eu queria tocar piano, disso eu não me recordo, porém como eu ainda não era considerada alfabetizada, só havia duas opções de instrumento, Flauta doce ou Violino. Na época não me interessei pela Flauta Doce e sim pelo Violino. Talvez pelo som, ou pela postura ao segurar o instrumento, ou pelos dois. No mesmo ano em que comecei a tocar eu fui alfabetizada, porém eu já tinha me apaixonado pelo instrumento.

As aulas de instrumento aconteciam na escola. Da escola eu me lembro de algumas apresentações de violino, das feiras de ciências, da festa junina, de algumas aulas de educação física, da aula de natação, assim como do recreio e do momento da hora cívica. Basicamente das atividades que envolviam o movimento corporal. Eu fiquei nessa escola da primeira série ao início da quarta série do Ensino Fundamental. Na terceira série a professora de música teve que parar com as aulas, pois não havia mais espaço físico na escola para as aulas de instrumento. Como na cidade não havia outro professor de Violino optei em tocar Teclado.

Depois de um ano estudando esse instrumento eu retornei à Vila Velha, agora por motivos de incompatibilidade da minha mãe com o local que ela trabalhava. Fui morar perto dos meus avós maternos no bairro de Coqueiral de Itaparica. Tive que mudar de escola mais ou menos no mês de maio e também parei as aulas de música. Isso foi no início da quarta série.

Nessa nova escola me envolvi logo em atividades musicais. Na formatura fiz questão de tocar teclado juntamente com outra aluna que tocou violino e um professor da escola. Nessa mesma época fiz aula particular de teclado, porém não durou muito tempo. Outra atividade extra que eu pratiquei durante a quarta série foi futsal.

Uma marca – As músicas que compõe a minha vida.

O início do Ensino Fundamental II eu fiz em outra escola. Também me mudei, retornei para o lugar que eu morava quando cheguei ao Espírito Santo. Para isso novamente tive que mudar de escola, parei com as aulas de música e com o futsal, tive que recomeçar. Na nova escola eu fiquei da antiga 5^a série até a antiga 7^a série do Ensino Fundamental II. Nela tive muitas experiências musicais ricas, como também fora da escola. Essas experiências foram significativas para a minha formação.

Na escola, durante a 5^a série eu participei de um sarau literário que aconteceu na biblioteca e era um evento livre para quem quisesse participar de alguma forma artística. Eu cantei a música “As rosas não falam” de Cartola com um colega que me acompanhou no cavaquinho. No encerramento do evento eu toquei teclado. Essa apresentação me estimulou a voltar a estudar teclado e a participar do coral e da banda marcial da escola.

Eu era apaixonada pela banda e pelo coral, essas duas atividades eram oferecidas no colégio. Porém depois de um ano tive que optar por uma delas, pois as atividades

chocavam de horário. Eu escolhi ficar no coral. Particpei de apresentações com o coral na escola e algumas fora. Eu cantei em Igrejas tradicionais da Capital, além de participar de um projeto chamado “Musiculturarte”, em que vários corais de escolas do Estado foram convidados a gravar um CD com um grupo regional chamado “Moxuara”. Com esse grupo nós também fizemos uma apresentação para divulgar o projeto.

Com relação às experiências significativas nas aulas regulares eu tenho algumas lembranças que ficaram marcadas como: as aulas de história da 5ª série, pois o professor utilizava música para apresentar alguns conteúdos; a biblioteca que eu gostava bastante apesar de não ter o hábito de leitura. Eu gostava do ambiente e às vezes pegava algum livro para ler, porém não tinha muita paciência para lê-los até o fim; particpei de algumas atividades extras como circuito de bicicleta; uma simulação da ONU; quadrilha e jogos internos, porém as atividades que eu sempre participava eram as que envolviam música.

As práticas de leitura estavam relacionadas com os livros que eu lia e com as músicas que eu tocava ou cantava. Minhas práticas significativas com a escrita, nessa época, foram principalmente através de diário e cartas. Como eu me mudei algumas vezes eu gostava muito de escrever cartas para amigos.

Fora do ambiente escolar eu estudava em uma escola de música. Além do instrumento eu tinha prática de conjunto com instrumentos de percussão, aula de teoria musical e apresentações em datas comemorativas. Uma experiência marcante foi a festa junina em que os alunos dançaram ao invés de tocar, como era o de costume nesses eventos. Fazíamos apresentações em datas comemorativas e a audição de final de ano acontecia, geralmente, no teatro municipal.

No condomínio onde eu morava começou o meu interesse pelo ensino. Aos 11 anos, juntamente com um amigo comecei o trabalho da Infância Missionária. Consistia em encontros com crianças do condomínio com o objetivo de evangelização, algo parecido com uma catequese. Eu era responsável pelas crianças de 4 a 6 anos e meu amigo, que tinha 13 anos, era responsável pelos mais velhos. Eu amava contar histórias e cantar com as crianças. Nós preparávamos apresentações, gincanas, brincadeiras musicais, etc.

Com o tempo nós resolvemos criar um grupo musical. Assim, reunimos os amigos interessados em cantar e chegamos até fazer audição para ver quem iria entrar no grupo, e começamos a ensaiar. O grupo foi intitulado de Gamis (Grupo de Amigos Missionários). Nós apresentamos na minha escola, e também continuamos com o

trabalho de evangelização. O grupo tinha caráter ecumênico, pois havia uma menina espírita e outra evangélica, então as músicas eram sempre selecionadas com o consentimento dos integrantes e dos pais.

Com o grupo, nós também gravamos dois CDs de demonstração. Essa época foi muito importante na minha formação pessoal, educacional e musical, pois foi o primeiro momento em que eu reuni práticas pedagógicas com práticas musicais. Nessa mesma época eu tive minhas primeiras alunas de teclado que foram duas.

Indecisões, incertezas e mudanças - Semitons, acidentes e modulações.

Ao final da 7ª série eu recebi a notícia de que eu e minha família mudaríamos para Brasília. Foi um período muito difícil para mim, pois eu gostava muito do local onde eu morava e tinha criados muitos vínculos. Então o Gamis fez algumas homenagens e despedidas para mim e para a minha família, como o segundo CD. Foi um período de muitas dúvidas, incertezas e inseguranças, pois eu havia criado muitos vínculos que estão até hoje.

Eu cheguei a Brasília na 8ª série do Ensino Fundamental. Estudei em um colégio de freiras na Asa Sul durante um ano. Nessa escola fui recebida muito bem tanto pelos professores quanto pelos alunos. Na escola eu participei, é claro, das atividades musicais. Participei do festival de música da escola junto com amigas. Nós compomos duas músicas e apresentamos no festival. A 8ª série foi um momento de muito aprendizado.

Neste mesmo ano com o grupo que apresentei no festival da escola nós montamos o Gamis-DF (Grupo de Amigos Missionários do Distrito Federal). Com o grupo nós participamos de outros festivais, fizemos uma apresentação no colégio e animamos retiros de catequese. O objetivo do grupo era fazer visitas em creches, escolas, além de participar de festivais de música. O grupo foi criado como uma continuidade ao Gamis que já existia no Espírito Santo e tinha o intuito de realizar um diálogo entre os Estados. O Gamis-DF durou cerca de dois anos.

Paralelo ao colégio eu entrei na Escola de Música, onde eu dei continuidade aos meus estudos de música. Porém ao invés do teclado, eu comecei a estudar piano. Em todos os meus anos na escola de música sempre gostei de ajudar e ensinar teoria musical para os colegas. Como eu entrei em um nível bem abaixo do que eu estava, pude contribuir bastante com os colegas.

Meu Ensino Médio eu fiz em outro colégio de irmãs, também em Brasília. Eu fui para esse colégio por causa de algumas amigas que foram estudar lá. Até o Ensino Médio a minha relação com a leitura não era muito boa, como disse anteriormente, dificilmente eu lia um livro até o final, porém sempre participei das atividades que envolviam música e dança. Eu participava da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE), em que nós fazíamos apresentações no colégio e também em orfanatos e hospitais.

Ao final do Ensino Médio, foi o momento da escolha do curso para a Universidade de Brasília (UnB). Eu tinha em mente que o único curso que eu faria era Música, porém devido ao curso eu tinha uma segunda opção de escolha e dentre os cursos oferecidos pela UnB o único que eu me identifiquei, além de música, foi o de Pedagogia. Todos desde o início me incentivaram bastante, principalmente meus pais e meu namorado. Quando não passei na prova específica eu fiquei muito mal, mas mesmo assim eu tive o apoio da minha família dizendo que a Pedagogia era uma área que eu poderia reunir a prática musical. Porém eu não passei no PAS (Programa de Avaliação Seriada) e nem no Vestibular.

Nesse momento eu realmente fiquei sem saber o que fazer, porque eu tinha a certeza de que se eu fizesse o curso de Pedagogia seria só na UnB que eu não faria em outra instituição. Então, surgiu a oportunidade de fazer o curso de Fonoaudiologia, na única instituição em Brasília que oferecia o curso na época. Como esse era e é um curso que eu me identifico muito eu me inscrevi e enquanto não começava as aulas comecei a estudar para concurso, como todas as pessoas de Brasília.

Notas que compõe a minha canção

Minha vida tinha mudado muito e o curso de Fonoaudiologia não formou turma, segundo a faculdade essa era a primeira vez que isso acontecia. Logo depois saiu o resultado da segunda chamada da UnB, em que eu fui selecionada para o curso de Pedagogia. Se não fosse o meu namorado eu não saberia que tinha passado. Eu digo que se tivesse formado turma em Fonoaudiologia eu não iria para a UnB, pois na época eu me identificava mais com o curso e minha trajetória seria completamente diferente.

No meu primeiro semestre de Pedagogia já me apaixonei logo pelo curso. A disciplina de Projeto 1 possibilitou-me um primeiro contato com as áreas que o curso oferece. Nessa disciplina realizei um trabalho de memorial da minha trajetória escolar,

com ele pude perceber o quanto minhas memórias escolares estavam relacionadas com minhas práticas musicais.

Meu segundo semestre uma das disciplinas que mais contribuiu para minha formação foi o Projeto 2 com o Professor Renato Hilário. A disciplina me proporcionou momentos de crescimento pessoal e principalmente enquanto o meu papel de estudante no curso de Pedagogia. Nesse mesmo semestre tomei conhecimento da existência do Programa Música para Crianças, sob a coordenação do professor Ricardo Freire. Nesse semestre fiz algumas observações e fiquei encantada com a forma de dar aula, com a estrutura e principalmente com a animação e empenho dos bebês e das crianças.

No terceiro semestre do curso foi um momento de grande aprendizado sobre crianças com necessidades educacionais especiais, apesar de que ainda tenho muito que aprender. Nesse semestre comecei a refletir sobre a inclusão e sobre a questão do preconceito. Nesse mesmo período foi o momento da escolha do Projeto 3, em que eu tinha que escolher uma vertente dentro do curso. Eu fiz a opção pelo projeto “O Encanto no aprender: O Lúdico no contexto escolar”, em que participei durante dois semestres.

Durante o projeto refleti bastante sobre a relação da música com a educação. Foi um momento um pouco frustrante, pois não sabia como relacioná-las, tentei reunir no trabalho final, que consistia na confecção de um jogo. Foi o momento em que pensei no jogo da amarelinha com as notas musicais, entre outras atividades, porém no final eu acabei fazendo um jogo de tabuleiro com o conteúdo de ciências. Em outra atividade da disciplina fiz as letras do alfabeto partindo de animais feitos com caixa de fósforo, também não consegui relacionar. O projeto também foi outro lugar de reflexão quanto ao meu curso, se era isso mesmo que eu queria.

Ainda no terceiro semestre começou o meu interesse em livros para didáticos por conta da disciplina Ciência e Tecnologia, ministrada pela professora Maria Helena. Na disciplina um dos trabalhos era construir um livro, cujo tema era o pássaro quero-quero. Todo o processo foi estimulante, porém muito trabalhoso. Tivemos que entrevistar crianças na idade escolar que o livro foi destinado para a partir das narrativas das crianças montar o livro, tivemos que correr atrás do pássaro literalmente para obter fotos reais tanto do quero-quero como de coruja, foto da vegetação do cerrado e, como eu viajei para o Litoral aproveitei e também tirei fotos da mata atlântica na serra do Rio de Janeiro. Foi bem trabalhoso, mas é uma atividade que vale a pena.

Nesse mesmo semestre comecei a atuar como monitora no Programa Música para Crianças (MPC). Tive muitas experiências que me proporcionaram um grande

crescimento pessoal e profissional. O ambiente do MPC me proporcionou a reflexão sobre as práticas educativas. No projeto conheci a Larissa, uma grande amiga, que me ajudou muito a crescer academicamente e pessoalmente. Nós discutíamos muito, e ainda discutimos, sobre diversos assuntos de educação e música. Por causa das discussões passei a sistematizar melhor os conhecimentos que aprendi no curso de Pedagogia, pois além de refletir sobre, eu tinha que aprender a argumentar sobre os meus discursos. Além disso, nós escrevemos dois artigos juntas que também foram importantes.

Ainda em 2009 eu conheci a Professora Sandra Ferraz, minha orientadora. Ela desde o início me ajudou muito, inicialmente com o meu primeiro artigo. Desde essa época eu já sabia que queria tê-la como orientadora. Depois fui aluna dela durante um curto período na disciplina de Orientação Educacional e no final pedi para fazer os estágios e a monografia com ela.

A partir do quarto semestre eu tive contato com as questões da alfabetização por meio das disciplinas “Processo de Alfabetização” e “Oficina de formação do Professor leitor-escritor”, ambas com a professora Maria Alexandra Militão Rodrigues. Meu interesse pela área da alfabetização surgiu nesse momento de aprendizado e reflexão sobre o processo de alfabetização tanto da língua materna como da alfabetização musical. Nesse momento tinha claro que meu tema de monografia estaria dentro desse contexto.

Tive um grande apoio da professora Maria Alexandra Militão Rodrigues e do Professor Ricardo Freire. No momento em que mostrei interesse pelo tema, o professor Ricardo me convidou para fazer PIBIC sob sua orientação na área de alfabetização musical. Eu aceitei na hora. Fizemos dois artigos refletindo sobre a relação entre a alfabetização musical e a alfabetização da língua materna. As discussões geraram outras questões que deu início a novo PIBIC, agora com a intensão de investigar como se dá o processo de alfabetização musical pensando no ensino de dois códigos simultâneos.

No semestre do estágio em Pedagogia eu tinha claro que queria fazer meu estágio em uma escola pública para conhecer essa realidade que eu pouco conhecia. Encantei-me logo pela escola. Na escola em que estagiei eu realizei também um trabalho com aulas de música para uma turma de 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. As aulas de música resultaram na elaboração de um projeto de aula de música para a escola. Além disso, observei e atuei na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Foi um local em que tive muitos questionamentos principalmente com relação a estrutura das aulas e a idade das crianças, considerando

que essa idade era o antigo 3º período da Educação Infantil. Assim fui criando um grande vínculo com essa idade.

Primeiramente eu pensei em estudar sobre a alfabetização musical no contexto da turma observada, possibilitando uma reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem de um código seja ele musical ou da língua materna. Porém resolvi esperar um semestre para decidir o que iria fazer.

O meu oitavo semestre de Pedagogia foi o semestre em que decidi o tema da minha monografia. No final desse semestre participei de um curso sobre o Educador Musical Jacques-Dalcroze, com o professor Iramar Rodrigues. O curso me proporcionou uma experiência única com relação a importância do corpo no processo educativo. Com o curso eu me lembrei de que ao longo da minha trajetória eu já havia pensado em outros momentos sobre esse tema, porém nunca tinha amadurecido a ideia.

Pela minha trajetória na música e pelas minhas experiências como professora de música as questões do corpo e movimento me mobilizaram desde cedo, especialmente no ensino do piano. Na medida em que comecei a trabalhar com crianças e especialmente na escola, percebi que o movimento é fundamental para o desenvolvimento infantil como também para o desenvolvimento musical. Pois o aprendizado torna-se significativo quando é considerado o corpo nas práticas educacionais.

A partir da minha formação em pedagogia e do contato direto com o processo de alfabetização, identifiquei que o movimento era subitamente retirado da rotina das crianças, e pouco contemplado nas atividades escolares.

INTRODUÇÃO

Sabe-se da importância da dimensão sinestésica para o desenvolvimento da criança de uma forma geral, desenvolvimento motor e cognitivo. Além do papel importante nas interações com os outros e com os objetos presentes em seu mundo. O corpo é fundamental na construção do conhecimento por parte do sujeito que aprende. Para isso entende-se que o corpo também pode ter relevância nas práticas de leitura em sala de aula. Um trabalho partindo do movimento corporal compreende o sujeito em sua totalidade no momento da aprendizagem.

O advento da experiência escolar centrado na aprendizagem dos sistemas linguísticos e lógico-matemáticos prioriza o cognitivo em detrimento do sistema motor. Por meio de observação em uma turma de 1º ano do Ensino fundamental constatou-se que as crianças ficam sentadas na hora da leitura de histórias. A imobilidade nas suas carteiras e o distanciamento da professora torna a leitura desestimulante por parte das crianças de seis anos. Além desse momento, com o estágio, observei que são poucos os momentos relacionados com o movimento corporal ao longo das práticas escolares. O que prevalece é o aprendizado da escrita. A falta de envolvimento das crianças na leitura de histórias é algo preocupante, pois para essa faixa etária a fantasia e a imaginação estão presentes em seu desenvolvimento e são fatores necessários para o desenvolvimento do pensamento infantil e é uma das formas de estímulo à aprendizagem.

Partindo da minha experiência resolvi investigar o movimento corporal nas práticas de leitura. Minha hipótese é de que o movimento e o gesto deve ser o primeiro fator a ser considerado para a aprendizagem do sujeito. O envolvimento do corpo durante as práticas de leitura emergem a compreensão, o sentido, o envolvimento, e identificação do sujeito com a leitura.

A aprendizagem decorrente da experiência escolar deveria passar pelo sentido do corpo, mas que espaço tem o corpo e seu movimento na aprendizagem escolar, especialmente em práticas de leitura? Se pensarmos na criança ainda na segunda infância que entra para o ensino fundamental, na rotina do primeiro ano quais são as atividades desenvolvidas com o movimento?

Pela minha trajetória na música e pelas minhas experiências como professora, as questões do corpo e movimento me mobilizaram desde cedo, especialmente no ensino

do piano. Na medida em que comecei a trabalhar com crianças e especialmente na escola, percebi que o movimento é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é de onde partem as experiências para se chegar aos processos cognitivos. A partir da minha formação em Pedagogia e do contato direto com o processo de alfabetização, identifiquei que o movimento era subitamente retirado da rotina das crianças, e pouco contemplado nas atividades escolares.

O interesse pela questão da leitura logo chamou minha atenção ao cursar disciplinas relacionadas à alfabetização. As práticas de leitura e a importância da narrativa tiveram eco na experiência do trabalho de musicalização que eu realizava com crianças de até cinco anos de idade em um projeto de extensão. Nestas aulas, ficava fascinada pela concentração das crianças nas histórias narradas de forma expressiva (melódica e ritmicamente). A experiência de envolvimento intenso dessas crianças pela leitura contrastava radicalmente com a relação da criança praticamente da mesma idade pela leitura observada em sala de aula das escolas de ensino regular.

A partir das minhas reflexões e de minhas experiências, o trabalho desta monografia se configurou direcionada pelo objetivo principal de investigar as relações da criança de primeiro ano do Ensino Fundamental com a leitura priorizando o papel da expressão corporal como integradora entre gesto/movimento, narrativa e pensamento. Para isso, organizamos os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar formas de expressão corporal valorizadas nas práticas pedagógicas em sala de aula; (2) Identificar e analisar os aspectos expressivos envolvidos nas narrativas das crianças ao recontar histórias trabalhadas por meio de diferentes propostas de leitura; (3) Relacionar a perspectiva das crianças sobre as diferentes experiências de leitura vivenciadas.

O trabalho contou com um referencial teórico que prioriza o contexto histórico como forma de compreensão das práticas pedagógicas atuais. Dentre os conceitos discutidos estão: a expressão, o corpo, os gestos, narrativa, linguagem e pensamento. Foram realizadas duas observações; quatro sessões de leitura, e quadro entrevistas com três crianças. Entre os resultados, destacamos as narrativas das crianças ao recontarem histórias com propostas de leituras diferenciadas e o envolvimento delas com as leituras. Destacamos também a partir das narrativas a importância ativa do corpo nas práticas de leitura.

CAPÍTULO I

A EXPRESSIVIDADE DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA MODERNA

O presente capítulo trata da base teórica que tem por objetivo compreender o papel da expressão corporal como integradora entre gesto/movimento, narrativa e pensamento em um contexto de práticas de leitura com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Está organizado em três tópicos em torno dos principais temas sobre os quais está construído o estudo empírico: as práticas pedagógicas, aprendizagem e desenvolvimento e a expressão do corpo nessa relação.

O primeiro tópico denominado *Escola tradicional versus Escola Nova* traz a concepção de criança no contexto histórico da pedagogia do século XX sendo realizada uma recapitulação dos principais autores que contribuíram para a educação. Também discute o papel do aluno na escola e a relação professor-aluno em uma linha histórica. O segundo tópico, *Henri Wallon*, apresenta o pensamento de um humanista do século XX que foi além das discussões estabelecidas entre a escola tradicional e a escola nova. O autor estudou a criança em sua relação afetiva e cognitiva buscando entender o desenvolvimento infantil na relação com o meio social.

O terceiro tópico, *Expressão Corporal*, expõe os conceitos de psicomotricidade, movimento, gesto e expressão corporal com o objetivo de entender a expressividade e o movimento na relação com o desenvolvimento do pensamento infantil e a sua posição no contexto das práticas pedagógicas. Para finalizar o capítulo, com o tópico *práticas de leitura e narrativa*, discute-se como a narrativa e o pensamento estão presentes nas práticas de leitura no contexto da alfabetização de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

1.1 Escola Tradicional versus Escola Nova

O cenário da Educação do século XX se configura com base em duas grandes tendências pedagógicas. Libâneo (1985) as denomina Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista. Os princípios da ordem social e da visão de ser humano estabelecidos pelo modelo capitalista privilegiam a liberdade e a individualidade. Neste contexto a função que a escola assume é de “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais.” (LIBÂNEO, 1985, p. 21). A segunda, a

Pedagogia Progressista, está relacionada à necessidade da transformação social. Contradiz o modelo positivista das pedagogias liberais e baseia-se no pensamento dialético que faz uma crítica da sociedade. Propõe novas relações e espaços de ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Liberal é dividida, segundo Libâneo (1985), em quatro correntes pedagógicas. A primeira é denominada Liberal Tradicional e está voltada para a preparação moral e intelectual do aluno, com a ideia de que o aluno deve ser preparado para a “vida”, para o modelo social vigente. Os conteúdos são os conhecimentos reunidos pelas gerações passadas, racionalmente sistematizados em métodos e compêndios com caráter universalizante. Não problematizam as questões sociais mais amplas. Os menos capacitados devem se esforçar para alcançar os mais capacitados. A relação professor-aluno é autoritária e o aluno não tem direito de questionar o que é “transmitido”. Além disso, a criança é vista como um mini adulto.

Contra esse modelo de educação, especialmente quanto à configuração das relações estabelecidas entre aluno e professor e à forma da relação com o conhecimento, emerge uma corrente denominada Renovada Progressivista, conhecida como Escola Nova. Mudam-se as relações interpessoais e as funções dos agentes do ensino-aprendizagem. Na sua base, o aluno passa ser o centro do processo de educação e pesquisadores como Piaget passam a investigar o desenvolvimento infantil.

Na relação aluno e sociedade “a escola cabe cumprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 1985, p.25). Valorização da ação em grupo, dos interesses do aluno e de sua construção cognitiva. O Professor tem o papel de auxiliador e interventor, o aluno aprende de acordo com os seus interesses e o ambiente escolar é um fator de estimulação. (LIBÂNEO, 1985)

Outra tendência encontrada na Pedagogia Liberal é a Renovada Não-Diretiva. Seu foco está nos problemas psicológicos do que com os pedagógicos e sociais e valoriza o bem estar do aluno, sua motivação e seu autodesenvolvimento. O aluno continua sendo o centro no processo educacional. A educação busca propiciar um ambiente favorável para a aprendizagem sem se prender a conteúdos. O professor é um facilitador do processo de aprendizagem do indivíduo, ele acredita e incentiva todos os alunos. A tendência privilegia a autoavaliação, pois entende que o aluno constrói o seu conhecimento de acordo com seus interesses. (LIBÂNEO, 1985)

A última tendência é a Tecnicista. Fortemente alicerçada nas teorias comportamentalistas, a educação tem por função “modelar” o comportamento humano. O centro do processo educacional passa ser a técnica, o método e os instrumentos cuja apropriação habilita à pessoa a executar tarefas de forma competente na sociedade. “O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.” (LIBÂNEO, 1985, p. 31). A escola tem o papel de formar e organizar os alunos para o sistema social. O material utilizado pelas escolas dessa tendência é concreto e objetivo, eles não trabalham com a subjetividade, mas sim se apoiam fortemente no aprimoramento das técnicas. A relação professor-aluno é totalmente voltada para o fazer do aluno. Leva em consideração a transmissão de conteúdo e a reprodução de procedimentos já estabelecidos para os diferentes papéis sociais.

Enquanto as quatro diferentes correntes categorizadas por Libâneo como Liberais apresentam significativa diversidade quanto à abordagem teórica e metodológica sobre os processos de ensino-aprendizagem e as relações entre os agentes educacionais, a função da educação perante a sociedade apresenta relativa estabilidade. Há uma ideia predominante de manutenção da ordem social no sentido de preservar os valores e os papéis sociais. É contra os princípios liberais e a ordem social capitalista que outras correntes pedagógicas emergem, propondo novas funções para a educação e novos modelos de sociedade. Elas são agrupadas por Libâneo sob a denominação de Pedagogia Progressiva.

A Pedagogia Progressista apresenta três tendências. A primeira delas é a Libertadora, cujo principal representante no Brasil é Paulo Freire. Ela é uma educação crítica, em que professores e alunos constroem o conhecimento da realidade e dela retira os assuntos estudados (temas geradores) por meio do diálogo.

A tendência é baseada em um ensino “não-formal” que ao ser inserido no contexto escolar envolve a apreensão dos conteúdos mediados pela realidade do sujeito que aprende com a finalidade de transformação social. Ao contrário das tendências voltadas para o desenvolvimento do sujeito em seu aspecto psicológico, a tendência libertadora tem por objetivo formar alunos críticos partindo do questionamento da realidade social. A relação professor-aluno é horizontal, no qual os sujeitos dialogam na construção de um conhecimento. (LIBÂNEO, 1993).

A Libertária é centrada na autogestão e na derrubada radical da ordem social liberal. Valoriza a participação grupal, pois acredita que por meio dela o aluno poderá

levar para o seu cotidiano as questões discutidas. O conteúdo não é exigido, ele é apresentado e se estuda o que é de interesse do grupo, pois o importante são as experiências vividas em grupo. O professor é um orientador, ele está à disposição do grupo. (LIBÂNEO, 1993). Essa corrente pode ser relacionada com a abordagem não-diretiva devido ao papel exercido pelo professor e pelo trabalho voltado para a autogestão. Porém o que difere essa tendência da não-diretiva é o fator social como objetivo de uma educação reentruturadora da sociedade.

A terceira tendência é denominada Crítico-social dos conteúdos. Os conteúdos trabalhados devem estar de acordo com a realidade social. A escola assume o papel de propiciar ao aluno uma boa preparação, através das relações do conteúdo com a sociedade, para o mundo adulto. (LIBÂNEO, 1993).

Vamos nos ater a dois principais movimentos pedagógicos, a escola tradicional e a escola nova. A escolha se deve ao fato de ser dois movimentos que condizem com as práticas vigentes nos moldes atuais de sociedade. Pois é na preocupação de como o aluno é compreendido no contexto escolar e nas suas relações com os demais que emerge a concepção de aluno que buscamos para entender qual a função da expressão corporal nas práticas escolares.

Devido a concepção de criança da pedagogia tradicional, Oliveira-Formosinho (2007) refere-se a pedagogia como *pedagogia da transmissão*. A autora expõe que essa pedagogia não considera os direitos das crianças, entendendo que elas são espectadoras de um processo passivo, “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”, (2007, p. 13).

A pedagogia da transmissão se caracteriza pela transmissão de conhecimentos e saberes em via única, ou seja, o professor exerce a função de transmitir os conteúdos não havendo troca de conhecimento entre professor e aluno. É uma “escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17). Nessa perspectiva como a intensão é a transmissão dos conteúdos e como o professor irá ensinar consideramos a função do corpo como passiva nesse processo, pois não há uma espontaneidade por parte do aluno durante a aprendizagem.

O pensamento de uma educação que valorizasse o desenvolvimento da criança de forma livre e espontânea foi concebido por Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Ferrière (1879-1960), como aluno de Rousseau, defendia que a educação tinha por dever “conservar e aumentar esse impulso de vida. Para ele, o ideal da escola ativa é a

atividade espontânea, pessoal e produtiva.” (GADOTTI, 1993, p. 143). Essa visão de aluno marca a concepção de uma época em que o aluno era considerado passivo no processo educacional e a partir do século XX dá lugar a uma nova concepção de educação divulgada pela escola nova.

A escola nova se consolida no início do século XX, tendo como um de seus precursores Ed Cleparède na Europa e John Dewey nos Estados Unidos. O movimento dos pioneiros da educação iniciado em Genebra em 1913, resgataram as ideias de Jean Jacques Rousseau, instaurando, então, o humanismo moderno. Esse período foi marcado pelos estudos nas áreas de “psicologia do desenvolvimento e da educação, do desenvolvimento das ciências sociais (antropologia, sociologia da infância) e do movimento dos direitos humanos, especificamente dos direitos da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. viii) contribuindo para a história da pedagogia e para uma concepção de infância.

O movimento “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1993, p. 142) e tinha como propósito uma educação voltada para o indivíduo que acompanhasse as transformações da sociedade. Segundo Saviani (1991) “A Escola Nova pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção ‘humanista’ moderna.” (p.29). É a partir da nova concepção de criança que emerge com a Escola Nova que surge o intuito de reformar a escola que era, e ainda é, concebida nos moldes da Educação Tradicional.

A crítica à escola tradicional foi instaurada a partir do reconhecimento que movimento “havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio”. (GADOTTI, 1993, p.143). Essa crítica foi colocada por Ferrière, porém outros pensadores da escola nova se posicionaram quanto ao enrijecimento da criança e sua participação passiva no processo de ensino-aprendizagem que perdura até hoje.

John Dewey (1859-1952), sendo considerado um dos precursores da escola nova, questiona o pensamento pedagógico que prioriza o conteúdo e não considera as experiências da criança, no qual compreende uma educação baseada no currículo e traz a ordenação e sistematização dos conteúdos. “O currículo traz um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.20). A crítica estabelecida concebe que a criança apresenta um pensamento diferenciado do adulto, sendo necessário o estudo na área.

O pensamento pedagógico centrado na experiência da criança tem o desenvolvimento infantil como o princípio para a educação. Assim surge a necessidade de se estudar a psicologia da criança. “A personalidade é mais importante que a matéria, a realização pessoal subordina a aquisição de informação.” (2007, p.21). Dewey, ainda, afirma no conflito entre o currículo e a criança que

do lado dos ‘curriculistas’, isto é, dos que defendem a supremacia do curso de estudos, a ‘disciplina’ é a palavra-chave. Do outro lado é o interesse da criança. A primeira posição sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança. A segunda posição sustenta-se na psicologia da criança, requer o conhecimento da sua estrutura psicológica e uma posição de empatia e subordinação perante essa estrutura. A primeira perspectiva requer a definição de instâncias de orientação e de controle, enquanto a segunda possibilita a criação de espaços de liberdade e iniciativa.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.21).

Dewey afirma que ao se posicionar em uma escola em detrimento das concepções da outra quem perde é a práxis, pois a discussão não passa do nível reflexivo sem chegar à prática escolar. “O processo educativo deixa de ser problematizado como holístico, e de natureza interativa, e passa a ser equacionado de modo simplista através de um dos elementos em conflito: a criança ou o currículo, o indivíduo ou a cultura social” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.20).

Na visão de Dewey, deveria ser reconstruída “a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um” (GADOTTI, 1993, p.143) nos processos educacionais. Outro princípio encontrado nesse movimento defendido pelo belga Ovide Decroly (1871-1932) compreende a educação partindo das necessidades da criança. Além de considerar como centro do processo educativo “a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal, etc. (...). Os centros de interesses desenvolviam a observação, a associação e a expressão.” (GADOTTI, 1993, p.145). Outros pensadores surgiram em diversos países que compartilhavam o pensamento da Escola Nova.

Célestin Frenet criou o Movimento da Escola Moderna Francesa no início do século XX. Foi professor primário e mesmo escrevendo sua teoria não deixou de ser professor. Assim como todos os outros teóricos abordados neste trabalho, a época em que viveu foi “marcada por duas grandes guerras mundiais e grave crise econômica” (ELIAS & SANCHES, 2007, p 146). Sua teoria tem um caráter social baseado na reflexão da prática e o seu “projeto político-pedagógico: a escola do povo” (ELIAS & SANCHES, 2007, p 146).

A escola deve preparar a criança para a sociedade não deixando de lado os interesses do educando. Nessa abordagem, o conhecimento deveria ser transmitido a cada geração por meio da educação. Assim “a educação é vista por ele como o esforço para conservar a continuidade e assegurar o crescimento da tradição comum, advinda da experiência dos indivíduos” (ELIAS & SANCHES, 2007, p 150). A partir da Escola Nova passou-se reconhecer o aluno no processo de ensino-aprendizagem, porém ainda com o viés cognitivista.

Um dos representantes que estudou o desenvolvimento infantil foi Jean Piaget (1896-1980). O trabalho desenvolvido por Piaget teve grande influência do movimento científico que a Psicologia vive na época, mediante uma necessidade de comprovar empiricamente os fatos e fenômenos estudados. O grande interesse de Piaget (s/d, apud VIEIRA & LINO 2007) no desenvolvimento humano foi referente aos processos cognitivos envolvidos na gênese do conhecimento. Estudou crianças em ambientes naturais utilizando o método clínico. O método clínico piagetano foi considerado inovador para sua época, pois consistia na investigação dos processos cognitivos a partir da análise das falas de criança em entrevistas. (VIEIRA & LINO 2007)

Vieira e Lino (2007) afirmam que Piaget apresenta em sua teoria estudos voltados para “aspectos do desenvolvimento moral, linguístico e afetivo” (p.198), porém em estreita relação com a cognição. Elas questionam o fato da centralidade de sua teoria para o aspecto cognitivo em detrimento “de uma compreensão mais integrada do psiquismo humano.” (p. 199), sendo uma das críticas ao trabalho de Piaget.

Segundo Gadotti (1993) os estudos de Piaget partiram de uma pedagogia experimental que estudava a criança em como ela organizava o mundo real. Considera que o objetivo da educação segundo Piaget “não deveria [se] repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si próprio a conquista do verdadeiro” (p.146). Cabe ao professor respeitar o desenvolvimento infantil segundo as etapas propostas por ele. Para este trabalho, cabe ainda salientar a importância da visão de Piaget, e de outros teóricos da época, sobre o papel do desenvolvimento motor na formação da inteligência.

Outra pedagogia considerada de caráter experimental é a de Maria Montessori (1870-1952). Segundo Angotti (2007), Montessori valorizava o estímulo dos sentidos para desenvolver os processos cognitivos. Montessori propõe um método ativo visto como inovador até os dias de hoje por consistir no estímulo aos sentidos que segundo ela o desenvolvimento dos sentidos precedia as “atividades superiores intelectuais”

(ANGOTTI, 2007, p. 105). Montessori parte da repetição como forma de estimulação dos sentidos.

Quanto à escola, esta tinha a função de “propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir o aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância”. (ANGOTTI, 2007, p. 104). A valorização da criança, do aluno, e sua função ativa na própria aprendizagem e no seu desenvolvimento são características presentes em cada um dos autores discutidos acima. As práticas pedagógicas, as pesquisas e os olhares passaram a ser voltados exclusivamente para *o fazer* do aluno e para os processos cognitivos que caracterizam o seu desenvolvimento. A criança passou a ser considerada como produtora e construtora de próprio conhecimento de acordo com o seu desenvolvimento.

A visão que se tinha de educação e de aprendizagem refletiu em como a sociedade também entendia o sujeito. Partindo desse pressuposto podemos considerar a importância da escola nova para o sujeito com relação ao seu aprendizado. A partir dessa nova visão de educação permitiu-se a abertura para o trabalho com o corpo e de sua expressão. (MARIANI, 2011)

Além de Maria Montessori com sua ênfase no desenvolvimento sensorial, outras áreas do conhecimento também aderiram às novas concepções de criança e desenvolvimento que passaram a enfatizar o corpo na formação educacional. Na área da música podemos citar Jaques-Dalcroze (1869-1950) como precursor do trabalho corporal a partir da vivência musical por meio do movimento do corpo para se chegar a uma expressão corporal.

Como condutor do trabalho devido aos seus estudos do desenvolvimento infantil a partir da importância da expressão corporal no processo de ensino-aprendizagem, destacamos um capítulo sobre Henri Wallon para compreender como ocorre a relação do corpo no desenvolvimento infantil.

1.2 A psicogênese de Henri Wallon

O tópico abordará os aspectos da teoria de Henri Wallon (1879-1962) que contribuíram para a expressão corporal. Seu trabalho foi de grande importância para a área da educação, pois além da discussão estabelecida na escola nova, Wallon estuda a criança como ativa no processo de educação a partir do movimento corporal em seu aspecto afetivo. Henri Wallon pode ser considerado um autor alinhado com a Pedagogia

Progressista dentro da classificação do Libâneo (1993) por sua posição eminentemente dialética, alinhado com o materialismo histórico. Embora crítico à escola nova, alguns princípios podem dizer que suas preocupações e propostas são semelhantes às da escola nova.

Henri Wallon (1879-1962) nasceu e morreu na França. Ele produziu muitos trabalhos e participou dos acontecimentos de sua época. Anterior aos seus estudos de psicologia, estudou filosofia e medicina proporcionando um alicerce para a construção de sua teoria. Como os autores da escola nova, Wallon viveu em um período de instabilidades marcado pelas “duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre-guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França.” (GALVÃO, 1995, p.17). O contexto histórico teve grande influência em suas convicções e em seu pensamento político.

Sua relação com a educação teve origem nos seus estudos sobre a criança e o psiquismo humano. Wallon entendia que a psicologia e a pedagogia deveriam ser complementares, pois uma contribui para a outra. Envolveu-se em debates educacionais e participou do Movimento da Escola Nova na França. Ele acreditava nos pensamentos de criança como um ser ativo e concreto e a importância da relação do sujeito com o meio social. Mesmo fazendo parte do movimento Wallon criticava o pensamento de espontaneidade. (GALVÃO, 1995).

O trabalho proposto por Wallon (1989) consistia na observação da criança, porém não uma observação carregada pelos julgamentos prévios do adulto e sim uma observação sobre como a criança transita e aprende no meio social em que vive. “A maneira como a criança assimila esse mundo pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o adulto por sua vez o utiliza” (p.32). Quando volta-se o olhar para *o como* a criança aprende e *o que* ela aprende, passa-se a considerar o olhar do adulto e da criança no processo de aprendizagem.

Seu trabalho teve um caráter global, ao estudar a criança em seus aspectos físicos, afetivos e cognitivos, pois observou a criança em seu contexto social procurando entender o desenvolvimento infantil e suas fases na interação da criança com o meio. Wallon não estudou a criança com o objetivo de entender o adulto, e sim, preocupou-se com este sujeito para entender o seu desenvolvimento. Ele também afirmava que cabe a educação atendê-la.

Oliveira (2012) afirma que Wallon foi um dos precursores no estudo da psicomotricidade, pois acreditava em um *diálogo corporal*, em que “a ação desempenha o papel fundamental de estruturação cortical e está na base da representação” (p.32-33), é a partir da ação motora que surge o desenvolvimento cognitivo.

O foco de seus estudos estava no desenvolvimento dos “domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade” (GALVÃO, 1995, p. 11). Seu trabalho é considerado por Ferrari (2008) como o primeiro que considerou o corpo e a emoção importantes para a aprendizagem da criança em sala de aula.

Para explicar os aspectos afetivos, motor e cognitivos que envolvem a teoria de Wallon, destacamos aqui a importância do estudo sobre o desenvolvimento infantil. Na perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil é marcado por conflitos e não pode ser caracterizado como linear. A criança se desenvolve a partir do ambiente externo e da maturação física. “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (GALVÃO, 1995, p. 43).

Wallon apresenta a afetividade e a cognição nos estágios do desenvolvimento. Os dois elementos estão presentes em todos os estágios, sendo que a relação entre eles muda de acordo com as experiências do sujeito com o meio. Para ele cada fase apresenta características próprias que predominam de acordo com a relação da criança com o meio. As fases propostas por Wallon são divididas em cinco estágios: Impulsivo-emocional; Sensório-motor e projetivo; Personalismo; Categorical; e Adolescência.

No estágio impulsivo-emocional a característica principal é a emoção. A emoção é o instrumento de relação da criança com o meio e ocorre por volta do primeiro ano de vida. A afetividade “orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico.” (GALVÃO, 1995, p.43).

O segundo estágio denominado de sensório-motor projetivo vai até o terceiro ano de vida. O conhecimento do meio ocorre pela exploração sensório motora. “o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental ‘projeta-se’ em atos motores”. (GALVÃO, 1995, P.44).

O estágio personalista tem o foco na formação da personalidade e ocorre dos três aos seis anos de idade. É por meio das interações sociais que o sujeito constrói a consciência sobre si. Segundo Galvão (1995) nesse estágio a criança volta o seu

interesse para as relações afetivas para reafirmar a sua identidade na interação com as pessoas.

O quarto estágio, estágio categorial, predomina o aspecto cognitivo nas relações do sujeito com o meio. É por volta dos seis anos que começa a consolidar a função simbólica. “Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.” (GALVÃO, 1995, p.44)

O último estágio denominado de adolescência corre uma redefinição da personalidade devido às modificações físicas e hormonais. “Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.” (GALVÃO, 1995, p.44).

Os estágios apresentam um caráter cognitivo quando o desenvolvimento do sujeito está voltado para a construção do mundo real e ao conhecimento do meio. Quando o sujeito está voltado para o conhecimento das relações dele com o mundo e da constituição da sua personalidade, do seu eu, podemos denomina-lo de caráter afetivo. (GALVÃO, 1995, p.45)

Escolhemos a perspectiva de Wallon como central para o trabalho, pois ao se estudar as práticas de leitura e a relação do sujeito com ela priorizando a expressão corporal, fez-se necessário o trabalho do conhecimento do desenvolvimento infantil em seus aspectos afetivos e cognitivos. Heloysa Dantas afirma a importância do trabalho de Wallon para o desenvolvimento da criança.

A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade postural aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados efetivos (DANTAS, 1990 *apud* GALVÃO, 1995, p. 98).

Para entender melhor essa “criança corpórea” que apresenta uma expressividade corporal que possibilita conhecê-la e entendê-la, o próximo capítulo falará da relação que envolve essa expressividade como a psicomotricidade e a importância do movimento e do gesto para o pensamento da criança.

1.3 A expressão corporal

Apresentaremos os conceitos de psicomotricidade, movimento e expressão corporal discutindo a relação entre eles para o desenvolvimento do sujeito. Os principais autores que utilizemos na discussão são Piaget, Wallon e Stokoe e Harf.

Para falar em expressão corporal recorreremos primeiramente a psicomotricidade, pois é um conceito discutido desde Dupré em 1920 até os dias de hoje. Assim, para entendermos a relação da expressão corporal nas práticas de leitura precisamos compreender a relação entre corpo e mente. Segundo Oliveira (2012), Dupré foi quem utilizou o termo pela primeira vez partindo da relação entre o movimento e o pensamento. O termo psicomotricidade passou a ser estudado em diversas áreas que se preocuparam com a relação entre corpo e mente. Entre as áreas podemos citar a medicina, psicologia, educação e educação física.

Um autor que discute o termo psicomotricidade e vai além do que Dupré propõe é Merleau-Ponty, que traz a relação entre corpo e mente como único. Para Merleau-Ponty, “o homem é uma realidade corporal, ele é seu corpo” (OLIVEIRA, 2012, p. 30) e é por meio do movimento que o homem identifica o seu corpo e tem a possibilidade de refletir sobre si.

Piaget compreende a relação entre corpo e mente a partir de seus estudos de cognição. Em seus estudos sobre os estágios de desenvolvimento infantil a psicomotricidade está em evidência no primeiro estágio, período sensório-motor. Ele considera a motricidade importante para o desenvolvimento mental. (OLIVEIRA, 2012) O desenvolvimento da inteligência é construído de forma contínua em que o sujeito ao se deparar com desafios tende a procurar o equilíbrio arrumando formas de compensação para a situação de conflito. Assim, “a inteligência é uma adaptação ao meio ambiente, e, para que isso possa ocorrer, necessita inicialmente da manipulação pelo indivíduo dos objetos do meio com a modificação dos reflexos primários”. (OLIVEIRA, 2012).

A adaptação do sujeito acontece por meio da *assimilação* e *acomodação*. Segundo Oliveira (2012), a assimilação é “o processo de incorporação dos objetos e informações às estruturas mentais já existentes” (p. 31) e a acomodação é a “transformação dessas estruturas mentais a partir das informações sobre os objetos.” (p. 31). A autora exemplifica os termos *assimilação* e *acomodação* da seguinte forma:

Quando uma criança percebe os estímulos do meio através de seus sentidos, suas sensações e seus sentimentos e quando age sobre o mundo e sobre os objetos que o compõem através do movimento de seu corpo, está ‘experienciando’, ampliando e desenvolvendo suas funções intelectuais. Por outro lado, para que a psicomotricidade se desenvolva, também é necessário que a criança tenha um nível de inteligência suficiente para fazê-la desejar ‘experienciar’, comparar, classificar, distinguir os objetos. (2012, p.32)

Para Piaget (OLIVEIRA, 2012) a aprendizagem ocorre pelo processo de assimilação e acomodação. Nesse processo a relação entre corpo e mente é necessária para que o aprendizado aconteça. A psicomotricidade na perspectiva de Piaget está relacionada com a experiência do corpo a partir dos estímulos externos que darão origem as funções intelectuais.

O sujeito além de vivenciar uma situação também pode refletir sobre a experiência que vivenciou com o seu corpo. Podemos dizer que quando um bebê imita e repete uma situação várias vezes ele está experienciando com o corpo, está internalizando a situação, assimilando, e está modificando o seu ambiente, pois está fisicamente atuando nele.

Na noção Piagetiana, a cada momento de imitação, ele adquire novas habilidades e mantém outras, ocorrendo o processo de acomodação. “A criança ganha novos movimentos e vai inserindo em seu repertório a possibilidade simbólica, ou seja, a capacidade de representar ações e objetos ausentes do seu campo perceptivo, da sua visão presente.” (GUIMARÃES, 2008, p.25). É a partir da vivência com o corpo que as experiências do sujeito são internalizadas.

No caso de Wallon, a cognição e a motricidade são aliadas à afetividade formando a base para a psicomotricidade. O movimento dentro da psicomotricidade, segundo Wallon, assume primeiramente um caráter afetivo, *motricidade afetiva*. O movimento antes de assumir um papel de exploração e conhecimento do meio externo, exerce um papel afetivo no desenvolvimento infantil, pois “a primeira função do movimento é afetiva que serve, principalmente, à comunicação criança-adulto próximo” (NASCIMENTO, 2004, p. 58). A afetividade compõe a primeira característica da aprendizagem. Ela ocorre em qualquer idade, como mostra nos estágios de desenvolvimento de Wallon, pois relacionamos as vivências às experiências afetivas.

A partir do primeiro ano de vida o movimento também assume outras funções além da afetiva. Segundo Galvão (1995) os gestos assumem um caráter exploratório, como forma de adaptação da criança ao meio. A ação da criança de explorar o mundo

por meio dos gestos de pegar, empurrar, abrir e fechar identifica o início do movimento em uma dimensão cognitiva.

Oliveira (2012) explica a função do movimento inicialmente como uma “agitação orgânica e uma hipertonicidade global” (p.33), pois o bebê até os quatro meses e meio não tem controle sobre o seu movimento. Em seguida, assume a forma de expressão da criança, à medida que o movimento torna-se um gesto, no qual ela pode se expressar que será compreendida. O movimento em sua esfera afetiva posteriormente dará origem à representação do mundo. “O movimento, como um elemento básico de reflexão humana, aparece depois, como um fundamento sociocultural e dependente de um ‘contexto histórico e dialético’”. (OLIVEIRA, 2012, p.33). Podemos considerar o movimento como a conexão da psicomotricidade, em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos, com o meio.

Quando o movimento é caracterizado em um gesto ele apresenta um fim determinado. O equilíbrio corporal está relacionado às regulações tônicas que possibilitam a estabilidade dos gestos. Essa relação é mais perceptível na expressividade, devido ao papel que exerce nas funções emocionais. A função tônica também está presente no movimento como motricidade cinética (GALVÃO, 1995). O movimento na função postural também está relacionado aos processos mentais.

As variações tônicas refletem o curso do pensamento. Por exemplo, quando pensamos sobre um assunto ou lemos atentamente um texto, a reflexão pode ser acompanhada por mudanças nas nossas expressões faciais ou postura. Às vezes, uma dificuldade na compreensão de determinado assunto tratado no texto que lemos pode até provocar um espasmo, um movimento brusco” (GALVÃO, 1995, p.71).

Ao lermos um texto as variações tônicas são perceptíveis através da expressão facial, bem como quando pensamos em algo que nos deixa feliz ou triste pode ser perceptível o nosso pensamento de acordo com as expressões ou a postura. O movimento segundo Wallon também aparece na dimensão perceptiva.

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, *atitudes*, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consciência e resultando numa impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. Para Wallon, a *imitação* é uma forma

de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental. (GALVÃO, 1995, p.72).

A imitação é considerada por Wallon um ato motor que dá origem ao ato mental. Assim podemos ver que a relação entre os dois é estreita e quando não há o ato motor não deixa de existir atividade corporal. Guimarães (2008) ressalta que

o ato mental inibe o motor, mas não deixa de ser atividade corpórea. Começa a haver uma economia no movimento quando o pensamento ganha um lugar maior, à medida que a criança mexe menos músculos para realizar tarefas. No entanto, Wallon reconhece nas atividades de pensamento o que ele chama de função tônica do movimento, ou seja, uma motricidade expressiva. Então, há dois tipos de atividade corpórea: a cinética, responsável pelo movimento, deslocamento, mudança de posição e a atividade tônica, presente na imobilidade e responsável pela expressividade. (p. 26).

Portanto a aprendizagem do sujeito pode ser entendida de acordo com a função cinética e pela função tônica. As duas relacionadas à psicomotricidade ajudam a compreender como o sujeito aprende. O papel da expressão corporal dentro desse processo pode ser considerado integrador entre o gesto/movimento e pensamento.

A expressão corporal segundo Stokoe e Harf (1987) envolve o conhecimento individual e a relação com o outro. A expressão corporal é conceituada como uma linguagem que permite o sujeito se expressar por meio de “sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita.” (STOKOE & HARF, 1987, p. 15) Por ser linguagem tem a função de se expressar e de se comunicar e permite que o sujeito seja criativo.

Para as autoras a expressão corporal compreende quatro aspectos, que elas denominam como conteúdo da expressão corporal, são eles: *Pesquisa; Expressão; Criação; e Comunicação*. A pesquisa consiste em refletir sobre uma ação. Ela permite ir além da reprodução. É uma forma de conhecimento de si ou do outro, porém, assumindo a possibilidade de modificação e de transformação. A expressão é a “capacidade de exteriorizar sensações, emoções ou pensamentos por meio do corpo.” (STOKOE & HARF, 1987, p.20). Para as autoras expressar-se através do corpo proporciona o aprendizado de forma significativa e criativa.

A aprendizagem criativa envolve a observação relacionada com as experiências já adquiridas pelo indivíduo, a imagem que ele produzirá do que foi observado e a

relação desta com o cotidiano. O último momento apontado pelas autoras é a comunicação que consiste na união dos demais conteúdos, considerando que a própria expressão corporal é um meio de comunicação. Os quatro momentos constituem a metodologia para se trabalhar com o foco na expressão corporal. Os quatro aspectos encaminham o sujeito para a ação de reproduzir e transformar as ações que o cercam de acordo com as suas experiências e vivências partindo do corpo. (STOKOE & HARF, 1987).

As autoras entendem que o sujeito no processo de aprendizagem tem a oportunidade de conhecer, questionar, repetir, modificar, se expressar e repassar para o outro o conhecimento que foi apreendido e externalizado. (STOKOE e HARF, 1987). “Quanto mais meios de expressão o ser humano puder desenvolver, tanto maior será a riqueza existencial” (STOKOE e HARF, 1987, p. 20). A expressão corporal é uma ferramenta de comunicação que ao ser aliada as demais formas de expressão o sujeito pode se relacionar consigo e com o mundo de forma integral.

Ao longo do capítulo, abordamos a posição da expressão corporal no contexto das diferentes práticas pedagógicas e tendências educacionais. Dentre as tendências, procuramos dar destaque àquelas que reconhecem a importância do espaço corpóreo e expressivo na aprendizagem. Optamos por aprofundar na teoria de Wallon por ser o autor que se propôs investigar a dimensão motora da aprendizagem na interface com a emocional e cognitiva.

Dessa forma, optamos por utilizar expressão corporal por sinalizar não apenas nas questões físicas ou intelectuais. Como foi discutido até aqui por autores como Wallon, Guimarães e Stokoe e Harf, a expressão corporal relaciona as experiências do indivíduo por meio das funções cinéticas e posturais, integrando-as as “sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo”. (STOKOE & HARF, 1987, p. 15). Para uma aprendizagem partindo da expressão corporal deve levar em consideração a concepção de criança como um ser ativo e expressivo que participa do seu processo de aprendizagem.

1.4 Práticas de leitura e narrativa

Como o principal aspecto que moveu a investigação aqui conduzida refere-se às relações entre a leitura e a expressão corporal da criança, o presente tópico aborda especificamente o papel da narrativa e da linguagem no contexto das práticas escolares.

Apresentaremos primeiramente o conceito de linguagem e o papel da narrativa como forma de comunicação do sujeito com o mundo. Em seguida apresentaremos a narrativa relacionada a imaginação e para concluirmos, falaremos sobre a narrativa nas práticas de leitura e no processo de alfabetização.

Linguagem segundo Wallon (GALVÃO, 1995) é “o instrumento e o suporte indispensável aos processos do pensamento. (...) a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo.” (p. 77). Ela assume uma função recíproca ao pensamento não sendo processos isolados. A aquisição de linguagem na relação com o pensamento é complementar, pois é pela linguagem que a criança constrói representações mentais e constitui uma grande mudança na relação da criança com o mundo. (GALVÃO, 1995).

A linguagem, ao substituir a coisa, oferece à representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si. Os objetos e situações concretos passam a [ser] equivalentes em imagens e símbolos, podendo, assim, ser operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculada da experiência pessoal e imediata. (GALVÃO, 1995, p.78).

O papel da linguagem nas práticas de leitura envolve a representação mental a partir da imagem de um objeto com o seu significado simbólico. Como também a relação afetiva presente na comunicação que estabelece relação com a função social do objeto e concretiza um caráter da experiência do sujeito com objeto, possibilitando uma narrativa carregada de sentimentos. “A criança utiliza o código da linguagem para formular seus sentimentos, suas sensações e valores, para transmitir e receber as informações.” (OLIVEIRA, 2012, p. 105). Em um processo dialógico, as questões afetivas carregam um peso importante na significação de um objeto por parte da criança.

Uma das formas de comunicação da criança com o mundo é a narrativa. E a relação pensamento e linguagem possibilita a construção de narrativas que em um primeiro momento apresentam um caráter afetivo. Pois a narrativa está em evidência na relação do pai com o bebê ao canta uma música ou conta uma história e da criança com o mundo quando ela insere em suas narrativas particularidades das suas experiências afetivas. Toda a criança que tem o contato com a linguagem também tem contato com a narrativa. (GIRARDELLO, s/d).

Para Oliveira (2012) a fala apresenta um caráter motor, identificado por ela de *ato motor organizado* devido ao grande envolvimento do corpo durante a narrativa.

A fala para ela é um *ato motor organizado*, e exige, além de uma adequada percepção auditiva e visual, um conhecimento e controle do corpo, através das posturas e gestos; uma orientação espacial que lhe facilite sua movimentação; uma coordenação adequada para a compreensão dos conceitos verbais; uma capacidade de simbolização; uma estruturação temporal que permite à criança adquirir o ritmo e as sequências para uma emissão da fala mais fluida. (p. 108).

O trabalho corporal torna-se importante para a narrativa, pois valoriza as relações apresentadas por Oliveira (2012) na relação estabelecida entre psicomotricidade e expressão corporal. O trabalho corporal deve evidenciar as noções de tempo e espaço, pois a criança precisa conhecer o seu espaço e o seu lugar nele para compreender e se perceber no mundo.

Girardello (s/d) defende que a aproximação da narrativa com a imaginação acontece no impulso do sujeito em querer conhecer e saber o que acontecerá em uma história. Essa expectativa presente durante a narrativa associa a imaginação ao pensamento quando há uma busca pelo significado e pelo acontecimento sequente da história. A imaginação está relacionada ao desejo em descobrir e em conhecer.

A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalgada, como fazer o personagem roncar. E à medida que sua capacidade linguística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo. (GIRARDELLO, s/d, p. 6-7).

A elaboração do pensamento da criança, segundo Vygotsky (CRUZ, s/d), aproxima a imaginação dos processos cognitivos, pois a criança reflete e dá significados ao que se imagina. Os significados podem ser caracterizados a “objetos, ações, situações e palavras. [Implicando em] uma estreita relação entre imaginação e pensamento sobre o real” (CRUZ, s/d, p.1).

A relação da criança com uma história contada a partir de um livro assume um papel diferente, pois o foco da expectativa passa para o aspecto visual. Segundo Girardello (s/d) “quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo.” (p.7). A crítica de Girardello (s/d) para esse processo é a ausência da imaginação da imagem, levando a criança a se deparar com um produto pronto, pois ela não terá que criar a sua representação da história.

Destacamos que os dois processos devem acontecer em uma turma de alfabetização, pois é o momento de transição em que os dois estímulos são importantes para haver uma prática de leitura coerente e consciente. Pois a leitura a partir do livro auxiliar no estímulo à leitura por parte das próprias crianças e o conto de histórias partindo da narrativa livre possibilita que a criança crie suas histórias enfatizando o pensamento sincrético descrito por Wallon. “No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal” (GALVÃO, 1995, P. 81).

Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar “dorremizar”: aprender o dó, o ré, o mi... Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse... (ALVES, 2002, p. 40)

Podemos por meio da crítica de Rubem Alves (2002) sobre a alfabetização traçar aqui o que nós entendemos de processo quando se refere às práticas de leitura. Compreendemos que a alfabetização envolve muito mais do que o simples ato de apreender as letras. Refletir sobre a aquisição de linguagem e a narrativa considera o processo como integrador para a criança aprender. Entendendo aqui que o aprendizado não ocorre somente por vias mentais. Um aprendizado que favoreça a relação corporal, afetiva e expressiva valorizando o como a criança aprende e a criança como ativa no processo de aprendizagem.

Na concepção de criança como um ser ativo e reflexivo em seu processo de aprendizagem, destacamos os elementos que compõe a relação da expressividade com as práticas de leitura. A narrativa pode ser considerada como ferramenta de comunicação. No contexto de práticas de leitura a narrativa pode aparecer por meio do conto e do reconto de uma história e nas falas das crianças durante os momentos destinados a leitura de um livro ou a uma narrativa livre. A imaginação constitui essencial para uma narrativa livre, pois é na construção do pensamento que destacamos a relação da imaginação com os processos cognitivos. A imaginação também acontece quando há a leitura de uma história.

Há diversos tipos de práticas de leitura, pois o termo está associado a qualquer envolvimento do sujeito com uma história seja ela narrada com o seu o auxílio de um

livro. No primeiro ano do ensino fundamental faz-se necessária a diversidade das práticas de leitura e que principalmente considerem a expressividade.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar as relações da criança de primeiro ano do Ensino Fundamental com a leitura priorizando o papel da expressão corporal como integradora entre gesto/movimento, narrativa e pensamento.

Objetivos Específicos

- Identificar formas de expressão corporal valorizadas nas práticas pedagógicas em sala de aula.
- Identificar e analisar os aspectos expressivos envolvidos nas narrativas das crianças ao recontar histórias trabalhadas por meio de diferentes propostas de leitura.
- Relacionar a perspectiva das crianças sobre as diferentes experiências de leitura vivenciadas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

O presente trabalho pretende investigar as relações da criança de primeiro ano do Ensino Fundamental com a leitura priorizando o papel da expressão corporal como integradora entre gesto/movimento, narrativa e pensamento. Utilizamos como referência a *pesquisa qualitativa*, a qual, segundo Trivinõs (1987) “compreende atividades de investigação que podem ser caracterizadas por traços comuns” (1987, p. 120).

Segundo Neves (1996) a pesquisa qualitativa tem por objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” possibilitando uma aproximação entre o pesquisador e o pesquisado. O autor ainda afirma que a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. (NEVES, 1996)

Para Trivinõs (1987) a observação é extrair de um contexto um “fenômeno social” para ser analisado a partir de suas características. É destacar uma situação com o objetivo de estudá-la “em seus atos, atividades, significados, relações etc.” (1987, p. 153). A observação realizada na pesquisa pode ser caracterizada por *observação livre* de acordo com a conceituação apresentada por Trivinõs (1987). A observação livre consiste em priorizar o sujeito e as manifestações espontâneas do momento sem estabelecer “pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado” (1987, p. 154). O registro de observação é entendido por Trivinõs (1987) como

descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar ‘as reflexões’ do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. (TRIVINÕS, 1987, p.154 – 155).

A entrevista individual foi *semi-estruturada* seguindo um roteiro como base “apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (Trivinõs, 1987, p. 146).

2.1 Contexto

Escolhemos uma escola pública do Plano Piloto, Brasília – DF, que atende do primeiro ano da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. A escolha da escola ocorreu no estágio obrigatório que foi realizado nessa mesma escola também em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A identificação com a turma e os questionamentos presentes no estágio foram motivadores para a escolha do nível de ensino.

Durante o estágio, ministrei aulas de música para a turma do segundo período da Educação Infantil; e durante a pesquisa esta turma encontrava-se no primeiro ano do Ensino Fundamental. O relacionamento com as crianças facilitou a escolha da turma.

A escola apresenta projetos e alguns deles estão ligados às propostas da Secretaria de Educação. Os projetos possibilitam a diversificação das atividades e a interação entre a comunidade escolar. Dentre os projetos da escola destacamos:

- a) BIA – Bloco Inicial de Alfabetização – Desenvolvido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de qualidade de ensino para todos, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dentre os objetivos do programa, no qual consta no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, estão: o reagrupamento e a construção coletiva de conceitos dentro de uma proposta de alfabetização e letramento.
- b) Proposta de escola integral: Tem por objetivo a superação de dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo desenvolvidos e trabalhados no turno contrário, dentro do espaço físico disponível na escola. A proposta visa otimizar o tempo, complementando com atividades que estimulem a reflexão para uma maior independência na atuação diante da comunidade e da sociedade .
- c) Recreio literário: Uma vez por semana todas as turmas têm um momento de contato livre com livros diversos no momento do recreio.
- d) Recreio em conjunto: Todas as turmas do turno participam de um momento de interação.
- e) Projeto de Jogos: Segundo uma professora, o projeto possibilita que as crianças tenham mais um estímulo durante o recreio.

O espaço físico da escola compreende sete salas de aula, salas administrativas, a biblioteca e a informática, além de uma sala de Orientação Educacional, uma área

verde, quatro banheiros, sendo dois para meninas e dois para meninos, cozinha e um palco para apresentações. Na área externa há dois parquinhos, na lateral das salas há um espaço para plantação e pias para lavar as mãos. O espaço físico está organizado em um só bloco.

Na sala de aula há muitos estímulos visuais. Acima do quadro tem o alfabeto, de um lado tem um mapa e do outro um espelho. Nos fundos da sala há outro alfabeto, alguns papéis com as regras da sala e a chamada. Nas laterais há armários e uma bancada com os materiais didáticos. A disposição das mesas na sala é em grupos, sendo cinco mesas para quatro crianças e duas mesas individuais que são destinadas às crianças com dificuldades de aprendizagem.

2.2 Sujeitos

Os participantes da pesquisa foram os alunos da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e a professora. Os sujeitos participaram no momento da observação e das filmagens. Para a entrevista foram selecionadas três crianças. As crianças foram identificadas com nomes fictícios de forma a preservar sua identidade.

2.2.1 Crianças

A turma é composta por 19 (dezenove) alunos, sendo 9 (nove) meninas e 10 (dez) meninos. A observação foi realizada com toda a turma e para a filmagem foram obtidas 10 autorizações, 3 (três) meninos e 7 (sete) meninas. Segue em anexo o modelo de autorização entregue aos pais (apêndice 1). Foram entrevistadas três crianças, dois meninos e uma menina. Para as entrevistas também foi entregue um documento para autorização (apêndice 2). Algumas crianças foram selecionadas para a entrevista. Nós priorizamos aquelas que já haviam autorizado a filmagem dos filhos. Para a identificação de algumas crianças que estavam sem autorização nós as denominamos de C1, C2 e C3 (criança 1, criança 2 e criança 3) para não serem identificadas.

2.2.2 Professora

A professora é formada em Pedagogia e leciona há quatro anos como professora temporária, sendo o primeiro ano dela na escola pesquisada. A professora participou das sessões de leitura, sendo ela quem contou as histórias às crianças. Ela escolheu os livros e a forma como iria contar. Nas duas sessões estruturadas a professora sugeriu o reconto em forma de teatro, como foi denominado por ela.

2.3 Procedimentos

Primeiramente foi encaminhada para a Diretora da escola uma carta com a proposta de trabalho (apêndice 3). Depois de obtermos a autorização da Diretora fomos à Regional de Ensino para buscar a autorização de entrada na escola. Para as filmagens e as entrevistas recolhemos as autorizações dos pais e/ou responsáveis. Essa coleta teve início na reunião de pais, em que explicamos os procedimentos da pesquisa e entregamos o termo de consentimento. Foram realizadas duas observações e quatro sessões de leitura com filmagem seguida de entrevistas com crianças.

2.3.1 Observação

A observação foi realizada em dois encontros destinados a caracterização dos momentos em que a expressão corporal estava em evidência. Observou-se a narrativa das crianças, o seu envolvimento com a leitura, a relação criança-criança, criança e professor e como a expressão corporal estava presente nas práticas escolares.

As informações durante as observações foram registradas em diário manuscrito ou no notebook, contendo além da descrição do dia, falas e expressões consideradas importantes sendo registradas no notebook e em anotações à mão. A observação da rotina de aula foi proposta para averiguar a relação da expressão corporal nas práticas pedagógicas.

Foram realizadas observações, filmagens e entrevistas com crianças. Para atingirmos o objetivo da pesquisa nós contamos com uma parte empírica que foi estruturada da seguinte forma: A observação com o objetivo de identificar as formas de expressão corporal valorizadas pelas práticas pedagógicas em sala de aula; quatro sessões de leitura, sendo duas estruturadas; e entrevista com três crianças. Para o registro da observação foi utilizado o notebook e anotações à mão durante a rotina de

aula. As sessões de leituras foram registradas por meio de filmagem, sendo filmadas apenas as crianças autorizadas. A entrevista contou com a gravação em áudio.

As sessões e as entrevistas objetivaram a identificação e análise dos aspectos expressivos envolvidos nas narrativas das crianças ao recontar histórias trabalhadas por meio de diferentes propostas de leitura. E buscamos relacionar a perspectiva das crianças sobre as diferentes experiências de leitura vivenciadas.

2.3.2 Sessões de leitura dirigidas pela professora

As sessões de leitura foram divididas em quatro momentos, todos em acordo com a professora. Em dois deles a professora leu a história da forma tradicional, nas duas últimas acordamos com a professora regente o formato das sessões. Para obtermos os dados das sessões e para não perdermos as expressões e gestos das crianças as quatro sessões foram filmadas, sendo transcritas posteriormente destacando as falas e expressões corporais das crianças participantes da filmagem.

As sessões foram divididas em duas partes. A primeira consistia em um momento de leitura da história de acordo com a prática da professora, para analisarmos as crianças nesse tipo de situação. A segunda parte foi estruturada de acordo com a nossa proposta e com as ideias da professora.

Cada sessão de leitura foi analisada em particular, pois tiveram configurações diferentes. As duas primeiras sessões foram divididas em conto e reconto da história, sendo que o conto se refere à leitura da professora regente e o reconto ao diálogo entre a professora e as crianças. A terceira e a quarta contaram com uma parte para o conto e o reconto da história e outra parte para o ensaio e depois a apresentação do teatro, como foi intitulada pela professora.

Os quatro momentos foram analisados a partir da narrativa e da expressão corporal das crianças e da interação delas com a leitura, com a professora e com outras crianças. Ao final de cada sessão foram realizadas entrevistas individuais com as crianças.

2.3.3 Entrevista individual com crianças

Foram realizadas quatro entrevistas individuais com três participantes. Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos entrevistados. A entrevista foi gravada em áudio por celular. A pesquisadora foi identificada como P durante a entrevista. Segue o quadro de identificação dos entrevistados.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos 1

Sujeito	Idade	Entrevistas
Lucas	Seis anos	Participou das quatro entrevistas
Théo	Seis anos	Participou da primeira, da segunda e da quarta entrevistas.
Amanda	Seis anos	Participou da quarta entrevistas

A participação da Amanda ocorreu na última entrevista devido ao atraso na entrega da autorização. O Théo faltou no dia da terceira entrevista. Cada entrevista acompanha um roteiro semi-estruturado (apêndices 4 a 8). Sendo que para a Amanda foi estruturado um roteiro diferenciado incluindo perguntas das entrevistas um, dois e três.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A parte empírica contou com duas observações da rotina da aula para identificação das práticas de leitura e dos espaços de expressão corporal e quatro situações de leitura dirigida pela professora. Entre as situações de leitura, duas foram estruturadas, prevendo momentos de expressão corporal das crianças aliadas às narrativas, interpretação e criação de história. Após cada situação de leitura, foram realizadas entrevistas com as crianças participantes da pesquisa devidamente autorizadas.

Os resultados estão organizados de acordo com as observações e as situações de leitura as quais denominamos sessões para efeitos de identificação clara da situação de leitura. Para cada sessão há uma descrição do momento de leitura da história pela professora, o momento do reconto pelas crianças da turma e o momento das entrevistas com crianças. É importante destacar que as duas primeiras sessões foram realizadas de acordo com a rotina de leitura e reconto que as crianças já conheciam e que é realizada diariamente. Quanto às duas últimas sessões que foram estruturadas, os resultados estão organizados de acordo com os diferentes momentos previstos.

As entrevistas estão colocadas em cada sessão para deixar claro o contexto de cada entrevista de acordo com a estrutura da sessão e com a história que foi contada. Além disso, contamos com quadros comparativos dos momentos das entrevistas com as três crianças e um espaço em cada sessão destinado para comentários individuais referentes às crianças.

Para a discussão dos resultados organizamos tópicos de acordo com os objetivos específicos, a saber: sobre as formas de expressão corporal valorizadas pelas práticas pedagógicas; sobre os aspectos expressivos envolvidos nas narrativas das crianças ao recontar histórias trabalhadas por meio de diferentes propostas de leitura; sobre as perspectivas das crianças acerca das diferentes experiências de leitura vivenciadas na escola e fora dela.

3.1 Observação das práticas de leitura e o movimento em sala de aula

As observações foram realizadas nos dias 19 e 21 de março de 2012. O contexto das práticas pedagógicas em sala de aula teve como objetivo identificar as formas de expressão compreendendo o termo como foi descrito por Sotokoe e Harf (1987) “sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita” (p. 15) integrando-o aos aspectos cognitivos, físicos e afetivos discutidos por Wallon em uma educação que considere a criança como ativa.

Das observações realizadas destacamos alguns trechos em que se pode constatar a presença da expressão corporal com crianças entre cinco e seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O quadro abaixo apresenta os momentos separados que optamos denominá-los *expressão corporal espontânea* e *expressão corporal dirigida* com o objetivo de destacar os recortes que apresentam formas de expressão corporal. A expressão corporal espontânea consiste nos momentos espontâneos em sala de aula sem haver uma atividade conduzida pela professora.

A expressão corporal dirigida está relacionada com atividades propostas pela professora que enfatizam e dirigem a expressão corporal de alguma forma, como gestos previstos para determinada ação, coreografia ou ações decorrentes de alguma música etc. Os termos estão baseados na concepção de criança da escola nova, em que “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1993, p. 142). Entendendo a espontaneidade como a possibilidade da criança se expressar corporalmente.

Quadro 2 – Recortes da observação das práticas de leitura

Recortes		Expressão corporal espontânea
1.	Amanda	Amanda pediu para que as crianças se sentassem, ela queria colocar a turma em ordem. Depois, contou à professora o que aconteceu em sala. Ela contou de braços cruzados e com uma cara fechada como se estivesse zangada.
2.	Amanda, Lucas, Raissa e Jonas.	Brincadeira de professor e aluno. Amanda era a professora e os outros eram alunos.
3.	Amanda, Raissa, Lucas.	Amanda conduziu a brincadeira de bater palmas, bater na bochecha, puxar a orelha e a Raissa e o Lucas acompanhavam imitando-a.
4.	Amanda, Lucas e Raissa	Amanda disse “Se você quiser ler tem que aprender”. A Raissa falou “mas meu aniversário está chegando e eu vou aprender a ler”.
5.	Raissa e Amanda	Pular, bater palmas no ritmo, fazer o mesmo ritmo batendo na mesa e

		dançando.
6.	Felipe, Kaio e Théó	Brincadeira de “amigos leão”. Com regras e comandos crianças pelo Felipe e pelo Kaio.
Expressão corporal dirigida		
7.	Escola e alunos	Recepção dos alunos com a música “Se você está feliz bata palmas”.
8.	Professora e alunos	Exploração da árvore. Cada criança tocou e abraçou.
9.	Professora e Alunos	Procurar os galhos e as folhas das árvores.
10.	Professora e Alunos	Representação de uma árvore com os galhos e as folhas recolhidas.
11.	Amanda e Professora e Alunos	A professora pediu para a Amanda ler um livro para a turma.
12.	Professora e Alunos	Música para iniciar a leitura “E agora minha gente uma história eu vou contar...hei,hei, hei, tra lá, lá”.
13.	Alunos - Leitura da Amanda	Postura dos alunos durante a leitura e durante as imagens da história.

O brincar é o elemento principal que aparece nos momentos de expressão corporal espontânea, como nos recortes de 2 e 3, 5 e 6. O recorte 1 demonstra a postura da Amanda perante a turma e o papel que ela assume em um momento que a professora não se encontra em sala. A sua expressão demonstra firmeza e autoridade. A interação entre as crianças e o envolvimento do corpo aparecem através das brincadeiras criadas por elas, sendo algumas com elementos das atividades desenvolvidas em sala e outras que parecem não ter essa relação. Denominadas por Wallon de brincadeiras de faz de conta (WALLON, 2007).

O recorte 2 a Amanda convidou o Lucas a Raissa e o Jonas para brincar de professor e aluno. Ela era a professora que iria ler um livro para os alunos. Ela começou com “Boa tarde” e o Jonas respondeu “Boa tarde”. Eles escolheram qual seria o livro. A Amanda continuou perguntando “Que dia é hoje?”; “Segunda-feira”. Em seguida a Amanda disse “Abram na primeira página”. Nesse momento o Lucas pediu para a Amanda ler, porém a Amanda disse “Não, antes procure a letra A e conte quantas letras A tem”. O Lucas disse que tinha “zero”. Então a Amanda disse “presta mais atenção. Olha aqui...” e continuou “a gente só vai ler quando você ver todas as páginas e achar todas”. Ela ainda enfatizou o “achar todas”. Então o Lucas disse “uma, eu só achei isso”. O aspecto da criação envolve a observação relacionada com as experiências já adquiridas pelo indivíduo, a imagem que ele produzirá do que foi observado e a relação desta com o cotidiano.

Wallon (GALVÃO, 1995) coloca que a criança de seis anos está construindo a sua personalidade e é por meio das interações sociais que o sujeito constrói a consciência sobre si. No recorte 2 podemos observar a interação entre as crianças e o papel que cada uma exerce dentro de um contexto de uma brincadeira.

O terceiro recorte foi a continuidade do recorte anterior, assim, a Amanda começou a conduzir a brincadeira de bater palmas, bater na bochecha, puxar a orelha e a Raissa e o Lucas a acompanhavam imitando-a. Nesse momento o Jonas estava sentado ao lado, porém parecia estar concentrado lendo um livro. Nesse recorte destacamos a função da imitação como sendo integradora do ato motor para o ato cognitivo, segundo Wallon.

O recorte 5 foi a interação entre a Amanda e a Raissa. Depois que elas terminaram de fazer a atividade proposta, a professora entregou uma folha de papel. A Amanda descobriu que se colocasse bastante cola e colasse o papel crepom ela poderia manchar o papel novamente com a tinta que soltava do papel crepom. Logo a Raissa viu e quis fazer também. Então a Amanda demonstrou como deveria fazer para dar certo. Elas colavam o papel contavam até dez e era o tempo de marcar a folha A4. Assim elas começaram a contar de diversas formas, pulando, batendo palmas com um ritmo específico criado por elas, fazendo esse mesmo ritmo também na mesa e dançando.

O recorte 6 aconteceu depois de uma das atividades. Enquanto o Felipe e o Kaio esperavam os colegas terminarem eles resolveram brincar. A brincadeira partiu de um momento que parecia que eles iam brigar, porém o Felipe convidou o Kaio para brincar de “amigos leão”. Aos poucos eles foram estipulando as regras da brincadeira. O Kaio logo instituiu que quando um mexesse a cabeça para cima eles iriam pular. Em seguida o Théo quis participar da brincadeira, então o Kaio explicou do que eles estavam brincando e ele explicou quais eram os comandos. O elemento da imaginação como integradora entre pensamento e movimento é evidenciado nesse recorte. Segundo Cruz (s/d) Os significados dado ao que se imagina podem ser caracterizados a “objetos, ações, situações e palavras. [Implicando em] uma estreita relação entre imaginação e pensamento sobre o real” (CRUZ, s/d, p.1).

De modo geral os recortes caracterizados como expressão espontânea apresentam características semelhantes quando a imaginação e a brincadeira como integradoras em um processo de aprendizagem. O corpo estava em evidência em todos os recortes.

As expressões dirigidas foram separadas nos recortes de 7 a 13. Todas foram identificadas de acordo com a participação ativa das crianças nas atividades, bem como a narrativa delas e como o movimento e o gesto estavam presentes nesses momentos. Nós separamos em dois grupos para explicar como aconteceu cada recorte. O primeiro se refere a uma atividade desenvolvida pela professora fora da escola em que a audição, o tato e a visão foram priorizados para a realização da atividade. Envolveu os recortes de 7 a 10. Nós ficamos ao lado da escola, a professora colocou um TNT para as crianças se sentarem e ela pediu que escutassem se tinha algum passarinho por perto e quais eram os sons que elas ouviam. Perguntou se um som específico era um som da natureza e as crianças responderam que não, pois era o som de uma construção que havia ao lado. A atividade desenvolvida pela professora teve um caráter de pesquisa, expressão, criação e comunicação segundo Sotokoe e Harf (1987), pois as crianças tiveram a oportunidade de observar, refletir, vivenciar e ao final representar.

Em seguida, a professora perguntou se havia som de leão e de tigre e eles responderam que não. Então ela relembrou a história que havia contado na semana anterior e questionou se os sons que eles estavam ouvindo tinham também na floresta. Ela deu continuidade falando sobre a natureza que nós devemos cuidar dela e falou também da água. A professora disse que se acabasse a água como nós iríamos fazer. Então a Amanda disse que “se acabar a água, a gente bebe a do lago”. A professora então falou “Mas a do lago está suja. Mas se acabar a água também acaba a água do lago”. Então a Amanda olhou assustada e disse “Sério?” a professora questionou: “De onde vem a água?” O Kaio logo respondeu: “Do cano que fica de baixo da terra”.

O questionamento às crianças foi um fator marcante em todas as observações, sendo considerado por Wallon um aspecto importante para entender o como a criança aprende. A professora também perguntou sobre as cores das árvores e também as questionou a diferença entre a cor das folhas que estavam no chão da cor das folhas que estavam na árvore. Perguntou se havia uma ou duas árvores no mesmo lugar, se elas eram finas ou grossas.

Nesse momento de exploração da árvore a professora pediu que as crianças tocassem na árvore, estimulando as sensações através do corpo para verificar se ela era áspera ou lisa. Na segunda árvore, como o tronco era mais grosso ela pediu que as crianças tentassem abraçar a árvore. No final acabou que algumas crianças se abraçaram ao tentar abraçar a árvore. A atividade proporcionou o envolvimento dos aspectos afetivo e sinestésico.

A atividade que deu prosseguimento a esse momento foi escolher galhos e folhas que estavam no chão para que as crianças levassem para a sala. Foi muito interessante ver as crianças escolhendo qual galho iria pegar. Com um galho grande o Mateus disse que era a tromba de um elefante, esse episódio tem um caráter imaginativo, pois a criança refletiu e deu um significado ao que se imaginou.

Ao voltar para a sala, a professora orientou a atividade que consistia em representar uma árvore a partir dos galhos e das folhas que haviam recolhido. Ao longo da atividade o José Paulo decidiu ler um livro. Ele pegou um livro e disse que ia ler um pouquinho. Ele acompanhava com o dedo e falava em voz baixa o que acontecia em cada página. Depois de terminar o livro ele recomeçou a história, então o Théo e mais dois meninos se aproximaram dele e começaram a conversar sobre a história. Depois de um tempo o Théo pegou o livro para ele e levou para a sua mesa. O José Paulo foi atrás dele para ver o Théo lendo o livro.

Depois que todos terminaram a atividade foi a hora da leitura da história. Os recortes de 11 a 13 apresentam trechos desse momento. Quem contou a história foi uma aluna, a Amanda. Ela se sentou em uma cadeira e a professora em outra enquanto as crianças sentaram no chão. A Amanda reforçou para as crianças que só poderia sentar na cadeira quem fosse ler, então assim que ela terminou de ler ela reafirmou esse princípio e voltou para o seu lugar na roda junto com as crianças enquanto a professora recontava a história. Aqui os papéis sociais estavam em evidência a partir da narrativa e da expressão de Amanda.

O momento da história foi realizado em roda na frente da sala, no mesmo lugar da rodinha do início da aula. A professora entregou o livro para a Amanda e cantou a música para chamar as crianças para a roda e para concentrar. “E agora minha gente...hei,hei, hei, tra lá, lá”. Quando todos estavam sentados, a professora pegou o livro e perguntou qual era o nome da história, “Os três porquinhos trabalhadores”. Ela perguntou como se chama a pessoa que escreve uma história e as crianças responderam que era o autor, então ela disse o nome do autor da história, Patrícia Amorim. E perguntou o nome de quem desenhou, eles tiveram mais dificuldades para responder. A Amanda disse “lustrador” e a professora a corrigiu, porém consentindo com o que ela tinha dito, dizendo que era o ilustrador. Assim que o Kaio viu a capa do livro ficou repetindo que o livro era 3D. Ele questionava a professora “tia é 3D?” e ela só respondeu no final da história.

Então a Amanda começou a leitura da história. Ela iniciou com o “Era uma vez”, porém no livro não tinha essa frase e já começava com “Depois que o Lobo”. A Amanda achou estranho e disse à professora que estava na parte errada, então a professora explicou que estava certo porque essa história não começavam com “Era uma vez”. A Amanda lia pausadamente e acompanhava sempre com o olhar toda vez que tinha que mudar de linha. Sempre que terminava de ler mostrava as imagens da mesma forma que a professora faz, segundo a própria professora.

As crianças no início estavam bem atentas, porém logo ficaram dispersas e a professora teve que chamar a atenção delas algumas vezes. Algumas crianças queriam deitar e outras ir ao banheiro, porém no momento de mostrar as imagens, elas retomavam a atenção na história. A própria Amanda chamou a atenção da Lídia e do José Paulo duas vezes durante a exibição da imagem.

A narrativa por si só ainda não é o suficiente para a concentração com ausência de movimentos; as imagens chamavam mais atenção em função da relação intensa entre imagem e pensamento neste período. Pois como afirma Girandello (s/d) “quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo.” (p.7). A narrativa ainda não está isolada da imagem e da expressão corporal, sendo esses elementos importantes para a compreensão da criança.

As formas de expressão corporal valorizadas nas práticas observadas aparecem em dois momentos distintos. O primeiro nos recortes denominados de expressão corporal espontânea, pois é a partir de momentos livres que a presença da expressão corporal estava em evidência. Primeiramente com relação a construção da identidades das crianças. Nas práticas de expressão corporal dirigida, a professora realizou um trabalho envolvendo a expressão corporal no sentido das sensações e vivências para uma aprendizagem significativa através do corpo.

3.2 Primeira sessão, 26 de março de 2012

A primeira sessão de leitura integrante da parte empírica aconteceu em uma segunda-feira. A professora organizou a sala em círculo, as crianças ficaram sentadas no chão e a professora em uma cadeira. Ela separou as crianças de acordo com as autorizações para filmagem. Nesse dia houve intervenções externas, pois outros

professores entraram na sala para pedir algo à professora ou para chamar um aluno. Também choveu muito. Esses fatores interferiram na leitura e na compreensão da história por parte das crianças, porque elas ficaram um pouco dispersas e agitadas durante a leitura. Quando a chuva estava forte e trovejou, algumas crianças gritaram e outras começaram a conversar, dificultando um pouco a condução da leitura.

O Livro que a professora contou foi “A revolta dos livrinhos”. A história desse livro pode ser caracterizada como sequencial, pois apresenta vários livros e explica qual a função de cada um, como o livro de Matemática que tem muitos números. Dentro de um contexto que a história apresenta o autor mostra em sequência os livros com conteúdos que eles estudam ou vão estudar.

[Figura 1 – A revolta dos livrinhos (SANTOS & RAMOS, s/d)¹

História: A Revolta dos livrinhos	
Resumo da história	
<p>A história acontece em um ambiente escolar e os livros da escola estavam se sentindo esquecidos, pois as crianças preferiam brincar na sala de jogos e na sala de recreação. Os livrinhos se reuniram e resolveram fazer uma passeata pela escola. Cada livro se apresentou e falou das suas especificidades. Entre eles estava o livro de matemática, de gramática, de ciências, conto de fadas, de história e a Bíblia. Assim as crianças passaram a lê-los e a frequentarem a biblioteca.</p>	

3.2.1 *Leitura da história em sala*

A professora iniciou a leitura perguntando sobre a capa do livro. Primeiramente quais eram as cores dos livrinhos e depois o nome da história. O Théo logo leu o título e respondeu “A revolta dos livrinhos”. A professora pediu a confirmação da Amanda que é uma aluna que é considerada alfabetizada. A Amanda leu o título “A revolta dos livrinhos” e confirmou a resposta do Théo. Em seguida, a professora falou sobre o autor e o ilustrador, seguindo com a letra que iniciava a palavra “ilustrador”. Antes de começar a ler ela falou para algumas crianças “Nós não vamos deitar porque nós não estamos numa cama”.

Ela iniciou a história contando pausadamente, devagar e com entonação vocal. Ao final da leitura de cada página ela mostrava as imagens, em algumas delas

¹ Fonte: <http://www.editoradobrasil.com.br/lojavirtual/detalhe.asp?CODIGO=52401385501>

questionava as crianças envolvendo-as na história com algo do cotidiano. Em alguns momentos a professora fazia contato visual com as crianças durante a leitura.

Enquanto a professora mostrava as imagens era o momento que as crianças se comunicavam com colocações sobre a história. O Théo quando via as imagens, explicava o que acontecia em cada uma. Como quando ele disse “tem aquele [jogo] que faz assim...pompo, pingui-pongue e quebra cabeça” ao falar ele mostrava os gestos de cada jogo. Quando a professora perguntou se o parquinho da história parecia com o do colégio, ele respondeu prontamente “parece”, assim que ele viu a imagem repetiu a afirmativa, porém agora atento à imagem e apontando o que havia de semelhante. Ele disse “Parece por causa que o nosso tem um desse quebrado, o balanço e o escorregador”.

Nos dois momentos a criança se utilizou do gesto de apontar ao se referir a uma imagem do livro, além de demonstrar como eram os jogos que apareciam na história. Em outra parte da história o Théo disse ao ver as imagens: “todos os livros estão se mexendo. E tem um que está pronto pra voar”. Assim que ele disse isso a Lívia Natália abriu os braços e fez os movimentos das asas mexendo.

O Lucas, o José Guilherme e a Lídia Natália ficaram mexendo no sapato e olhando para outros lugares e em outros momentos eles olhavam para a professora, porém isso não quer dizer que não estavam prestando atenção, pois assim que a professora leu a frase “Se na minha escola tem dezessete salas de aula e em cada sala cabem quarenta e cinco alunos, quantos alunos têm na minha escola?”. A Lídia Natália estava ajoelhada e contou quantos alunos haviam na sala de aula e o José Guilherme repetiu a ação dela.

As crianças pareciam se interessar pelas imagens, pois quando a professora mostrava elas falavam “tia, deixa eu ver”. O Théo falava “ô gente, espera que a professora vai mostrar”, apresentando a autoregulação que o Théo já possui ao entender que no momento certo a ação irá acontecer.

Para Wallon o momento da leitura de uma história deve ser espontâneo, a criança tem que ficar a vontade, podendo escolher se quer ficar sentada, deitada ou até mesmo participar da história por meio de coreografias. (FERRARI, 2008). Nas observações a rigidez no momento da leitura é perceptível quando a professora sinaliza que não pode ficar deitado.

No final da história as crianças bateram palmas. O momento do reconto foi realizado em grupo. Cada criança contribuiu com uma parte da história. A professora

iniciou perguntando o nome da história, em seguida pediu ao Lucas para dizer o que ele se lembrava da história e o que ele entendeu. O Lucas, colocando a blusa entre as pernas, fechando os olhos e apertando os lábios, olhou para cima e não falou nada. Então a professora perguntou pro Théo e ele respondeu olhando para cima e mexendo nas pernas “Tem da bíblia falando, da matemática... Só desses dois. É por causa que eu me esqueci dos outros, do nome dos outros”.

A professora então perguntou sobre o que falava a história e o Théo respondeu: “sobre os livros”. Com isso a professora perguntou “por que os livros resolveram fazer todo aquele protesto?” então a Amanda respondeu “Pra todas as crianças aprender. Porque como a criança vai aprender a lê, a escrever, a fazer um monte de coisa sem os livros”. Ela respondeu com firmeza e segurança. A professora lembrou quais eram os livrinhos da história e os questionou sobre o conteúdo de cada.

Durante o relato surgiram as falas da Amanda quando a professora perguntou sobre o final da história: “Eles levaram as crianças na biblioteca para ler”; quando a professora a questionou sobre o que tinha no livro de matemática: “O que tinha no livro de matemática. Muitas letras”; O Théo ao ver novamente as imagens, disse “ta acontecendo uma bagunça de livros”. E sobre o final da história, o Lucas disse que as crianças “Gostaram de ler”.

Os momentos de interação da professora com a turma evidenciaram a narrativa das crianças. Quando elas estão participando do processo por meio do diálogo parece que surgem mais questões referentes ao envolvimento delas com a leitura. Quando a narrativa acontecia partindo da professora, algumas crianças se dispersavam. Durante a leitura, as crianças pareciam bem relaxadas e a vontade com o ambiente. Para o relato a professora recorria à Amanda nos momentos que as crianças não respondiam de acordo com o que aconteceu na história.

Podemos destacar aqui a importância de um trabalho que valorize a expressão corporal das crianças entendendo pelo termo a relação das experiências do indivíduo por meio das funções cinéticas e posturais, integrando-as as “sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo” (STOKOE & HARF, 1987, p. 15). Na observação realizada com a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental os momentos dos recortes da exploração da árvore; da procura pelos os galhos e as folhas das árvores e a representação de uma árvore com os galhos e as folhas recolhidas, evidenciam práticas pedagógicas em que a expressão corporal está em evidência. Ao levar as crianças para outro ambiente, pedir que escutem o que está a sua volta, que

observem o local que estão e que sintam as árvores, atrelado aos questionamentos e a interação entre as crianças consistiu em um trabalho corporal.

3.2.2 Entrevista individual com crianças

Na primeira sessão duas crianças participaram das entrevistas individuais: Lucas e Théo. A entrevista foi realizada do lado de fora da sala logo após a sessão de leitura. A estrutura da entrevista contou com dez perguntas envolvendo aspectos afetivos, envolvimento das crianças com a leitura e a narrativa no reconto da história. Nós ficamos de pé, porém preferi ficar de joelhos, mas mesmo assim ficou desconfortável. As crianças responderam as entrevistas encostadas na parede com os braços para trás e olhando para frente. Em poucos momentos elas olharam para mim. O momento da entrevista foi dividido em quadros com as falas das crianças.

No reconto da história podemos observar a dificuldade do Lucas em recontar, pois ele estava tímido e demorou a responder. Para isso em alguns momentos eu intervi com outras perguntas para ajudá-lo no reconto. Já o Théo pareceu estar mais a vontade em responder. Ele logo respondeu a sequência do livro e depois que eu perguntei o que os livrinhos estavam fazendo ele resumiu a história. Segue a baixo o quadro com o reconto da história feito pelos dois alunos durante a entrevista.

Quadro 3 – Quadro comparativo das entrevistas - Reconto

Reconto da história pela criança	
<p>P: <i>A que legal. Então conta pra mim o que aconteceu na história.</i></p> <p>Lucas: Uhhh...</p> <p>P: <i>Quais eram os livros que tinham lá, o que eles estavam fazendo?</i></p> <p>Lucas: Uhm. (14 segundos)</p> <p>P: <i>De qual livro você lembra. Tinha o de matemática que você me falou, que mais? Quais eram os outros livros que tinham lá?</i></p> <p>Lucas: Uhm... de ciências.</p> <p>P: <i>Que mais?</i></p> <p>Lucas: Livro de história</p> <p>P: <i>Oba. Que mais?</i></p> <p>Lucas: Uhm. (14 seg)</p> <p>P: <i>E onde esses livros estavam?</i></p> <p>Lucas: Na prateleira.</p> <p>P: <i>Ah, mas na prateleira da onde?</i></p> <p>Lucas: Da biblioteca.</p> <p>P: <i>Ah que legal da biblioteca. E eles estavam</i></p>	<p>Théo: Foi... Tinha livro de matemática, a Bíblia, e de...de ensinar natureza, livro...esqueci o nome dos outros.</p> <p>P: <i>Ah, tudo bem. Mas o que, que esses livros estavam fazendo?</i></p> <p>Théo: Ninguém tava querendo lê eles. Então eles saiam do lugar e levavam as crianças pa, biblioteca pa ler.</p>

<p><i>quietinhos lá na biblioteca? O que, que eles estavam fazendo?</i></p> <p>Lucas: Bagunçando.</p> <p>P: <i>Ixi bagunçando, mas por quê?</i></p> <p>Lucas: Por que nenhuma criança queria ler eles.</p> <p>P: <i>Ah tá. Então o que eles fizeram?</i></p> <p>Lucas: Aí eles começaram a bagunçar.</p> <p>P: <i>Uhm. E depois disso?</i></p> <p>Lucas: Eles levaram as crianças até a biblioteca.</p> <p>P: <i>Ah que legal. E eles conseguiram levar?</i></p> <p>Lucas: Conseguiram.</p> <p>P: <i>E depois?</i></p> <p>Lucas: Depois as crianças começaram a ler eles.</p>	
--	--

O prosseguimento da entrevista contou com a opinião da criança sobre a história e do que ela gostou mais. Nesse momento o Lucas teve mais facilidade em responder, porém quando eu pedia para justificar a sua resposta ele sempre respondia com “é a minha coisa preferida” ou “porque eu gostei”. Identificando os seus gostos e preferencias. O Théo respondeu de forma espontânea rindo nas partes que ele gostou mais e seus argumentos eram claros de acordo com algum acontecimento da história. O questionamento sobre o que a criança achou da história foi perguntado no início da entrevista. Já a parte que mais gostou foi perguntada depois que a criança recontou a história.

Quadro 4 – Quadro comparativo das entrevistas - Opinião

O que achou/ Que parte gostou mais	
Lucas: Porque eu gostei dos livros.	Théo: Legal, bom e gostei mais dos livros bagunçando.
Lucas: [livro que mais gostou] Da matemática.	Théo: Dos livros levando as criança pra escola, não pra sala lá, não pra biblioteca. P: <i>Ah que legal. E porque você gostou mais dessa parte?</i> Théo: Porque as crianças tava com aquele chapéu azul com uma coisa assim. (deu qualidade como justificativa do gosto).
Lucas: Porque matemática é minha coisa preferida.	
Lucas: [parte que mais gostou] Da que eles tavam bagunçando.	
Lucas: Porque também história é minha coisa preferida. (OUVIR HISTÓRIAS)	

Outro momento da entrevista foi destinado à interação da criança com a leitura. Primeiramente destacamos a opinião da criança quanto à leitura da professora. Se eles gostavam quando ela lia, o que ela faz que possibilita esse gosto pela leitura da professora e se eles preferem quando algum colega lê ou quando a professora lê.

Quadro 5 – Quadro comparativo das entrevistas – Relação com a professora

Relação da professora, do aluno e a leitura	
Lucas: Quando a tia e um amigo.	Théo: Porque, porque, porque ...é...porque ela conta bem.
Lucas: Ela leva a gente pro parquinho. (fenômeno de elisão)	Théo: [gosto] Mais quando a tia lê.
Lucas: Ela mostra... ela mostra as gravuras.	Théo: Po... Eu já falei porque ela conta bem.
	Théo: [prefere a voz] Da professora. Théo: Porque ela fala mais alto ainda.

A relação afetiva também é marcada no envolvimento da criança com a leitura. O Lucas em todas as respostas se referia aos amigos e ao irmão como “meu” e “minha” indicando um sentimento de pertencimento. A relação dele com a leitura ele mostra o entendimento dele sobre o ato de ler. Ele afirma que ainda não sabe ler e quando eu o questiono sobre as imagens ele diz que só sabe ler as imagens.

As respostas do Théo demonstram o envolvimento com os colegas. O brincar está presente no seu envolvimento com a leitura, assim como a imaginação e a criação quando ele afirma que “gosta de inventar palavras”. Outro elemento importante nas falas do Théo é a questão da voz. Ela aparece nessa entrevista, como também nas outras como um fator essencial para a compreensão da leitura.

Quadro 6 – Quadro comparativo das entrevistas – Relação com os amigos e a leitura

Amigo	
Lucas: Porque a Amanda é minha amiga.	Théo: Gosto.
Lucas: Meu irmão.	Théo: Porque a voz estava mais alta, se fosse baixa ninguém entendia.
Lucas: É... porque ele é meu irmão.	Théo: A Amanda, Wellber, o Felipe, todos os meus colegas.
Lucas: Porque eles são meus amigos.	Théo: Fora da escola também gosto.
	Théo: Ué, qualquer dos meus colegas.
	Théo: Por causa que ...eles brincam de alguma coisa que tem livro, ou como escolinha de ler, como bibliotequinha de brincadeira.
Envolvimento da criança com a leitura	
Lucas: Eu não sei ler.	Théo: [gosto de ler em voz alta] Por causa que eu fico me concentrando nas letras.

	Théo: Mas algumas vezes eu me engano.
Lucas: Só sei ver as imagens.	Théo: [gosto de] Inventar história e contar! Théo: Por causa que eu invento palavras de uma história ou de outra (...) Théo: [de contar] Ué eu já falei, por causa que eu me concentro nas letras.
Lucas: Mas eu não... eu não leio eu só mostro as gravuras	Théo: Quando ela acaba ela me empresta e eu conto pros outros. A gente troca de livro.

O Lucas ao recontar a história pareceu ficar bem tímido. Todos os momentos que ele tentava se lembrar das partes da história ele fechava os olhos, apertava bem a boca e sussurrava (uhmm). Essa expressão foi a mesma que ele fez quando a professora pediu para contar o que aconteceu na história para os demais colegas. A diferença é que na sala de aula ele não precisou responder e se utilizou do recurso que não se lembrava da história. Já na entrevista ele demorou o tempo que precisou para responder.

Durante os momentos referentes ao gosto dele e sua opinião sobre a história ele respondeu com mais prontidão. A referência aos amigos e as pessoas próximas se mostraram presentes em diversos momentos da entrevista.

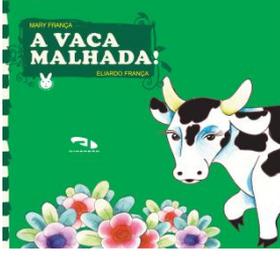
O Théo desde o início da conversa respondeu as perguntas sorridente e bem expressivo. Pareceu ser óbvio para ele quando repetiu a resposta. Faz referência aos seus colegas e é bem expressivo vocalmente ao falar deles. Algumas falas mais pausadas outras bem definidas e rápidas. A importância da intensidade da voz fica claro tanto no envolvimento dele com a leitura quando outra pessoa lê para ele. Segurança que ele tem ao responder que já havia respondido o que eu perguntei. Ênfase em sua primeira resposta. Ele disse o nome dos livros que havia na história e ele respondeu os mesmo que ele respondeu durante o reconto em sala de aula.

3.3 Segunda sessão, 29 de março de 2012

A segunda sessão de leitura integrante da parte empírica aconteceu em uma quinta-feira. Não houve interrupções externas durante o conto e o reconto. A turma estava disposta em roda, sentados no chão e a professora também estava na roda, porém ela estava sentada em uma cadeira. Nesse dia a professora mudou a posição da sua cadeira em relação à primeira sessão.

A história foi “A vaca malhada”. A professora se dirigiu diversas vezes ao grupo questionando-os algo específico da imagem ou da própria narrativa do texto. Ele se utilizou inflexões com a voz, variando entre o grave e agudo principalmente nos questionamentos.

Figura 2 – A vaca malhada (FRANÇA &FRANÇA, s/d)²

História: A vaca malhada	
Resumo da história	
<p>A história fala de uma vaca que fugiu do curral e sua dona, a Sofia, saiu para procura-la. No caminho ela encontrou alguns animais. Primeiramente ela conversou com três animais que estavam fazendo ginástica, mas ela não encontrou a vaca, então ela continuou andando. No caminho Sofia encontrou com uma galinha que procurava seus filhotes. Seguindo o seu caminho ela se deparou com um queijo abandonado e em seguida com outros animais. Depois de muito andar ouviu o som da vaca. Ao final encontrou a vaca malhada cuidando dos seus filhotes.</p>	

3.3.1 Leitura da história em sala

Primeiramente a professora analisou a capa do livro e perguntou ao Théo qual era o nome do livro, ele respondeu: “*vaca maiada*”. A professora reforçou a palavra malhada reforçando o som do “lh” e repetiu o título. Em seguida perguntou com qual letra começava a palavra vaca e as crianças responderam “V”. Logo, o Théo disse: “*por causa que a gente ta vendo aí na capa*”. A professora riu e então perguntou outras palavras que começavam com a letra “V”. As palavras ditas foram “*vovó*”, “*Vitória*” e “*Vinicius*”. As palavras que surgiram podem ser relacionadas com o contexto afetivo e familiar da criança.

A professora falou sobre o autor e o ilustrador e perguntou o significado dessas palavras. Ela iniciou a história contando pausadamente e modificando a entonação da voz realizando um grande contraste nas perguntas dirigidas às crianças. Assim que a professora começou a história, a Lídia Natália se deitou para ouvir a história, porém a professora pediu para ela sentar. A professora pediu para sentarem direito e uma aluna puxou o Lucas que estava mais a frente, no meio da roda para ele entrar na roda.

A professora perguntou o que era uma vaca malhada e o José Guilherme logo respondeu que era uma vaca forte, assim outras crianças também disseram que a vaca malhava (no sentido de exercício físico) e por isso era forte, “*porque ela é forte.*”; “*Porque ela malha muito*”; “*ela é mus...musculosa*”; “*meu tio malha*”, disse o José Guilherme relacionando com o seu contexto familiar. A professora concordou com as crianças, mas para chegar ao significado da palavra no texto perguntou quais eram as cores da vaca na tentativa de relacionar a palavra malhada às manchas pretas que a vaca tinha.

² Fonte: <http://www.editoradimensao.com.br/novosite/produtos.php?livros=137>

No momento do reconto da história a professora utilizou mais de gestos e a entonação vocal passou a ser mais constante, com alterações em poucos momentos, principalmente quando fazia perguntas sobre a história. Ao questionar as crianças sobre o que aconteceu na história, cada criança espontaneamente falou uma parte. Dentre elas destacamos: “Aconteceu que a vaca fugiu”, disse a Amanda; “Ela [a Sofia] precuru foi uma galinha gangola”, disse o Théo; Ela [a vaca] queria achar um negócio pa...pa ela fica com os filhotes.”; “os bichou estavam banhando”, disse o Théo e sobre o final da história a Amanda falou que a vaca fugiu, pois estava “Dando leite para os filhotes”

A professora deixou as crianças falarem. Depois de um tempo, a professora retomou a palavra e reorganizou o reconto na sequência da história com a participação das crianças. Diferentemente do momento da leitura, as crianças pareciam estar mais a vontade. Lídia Natália e Lucas ficaram de joelhos durante um tempo demonstrando atenção ao reconto, outros estavam com o braço apoiando no chão, outras mexendo nos pés, algumas crianças até estavam deitadas.

3.3.2 *Entrevista individual com crianças*

A entrevista foi realizada do lado de fora da sala de aula no momento que eles estavam fazendo a atividade referente ao livro. Duas crianças participaram da entrevista, o Lucas e o Théo. Antes de começar a entrevista eu expliquei para eles que iria fazer umas perguntas e que iria gravar em áudio para poder escutar depois. As crianças consentiram e responderam a todos os questionamentos.

A estrutura da entrevista foi semelhante à da primeira sessão (apêndice 4). Ela contou com cinco perguntas envolvendo a opinião da criança sobre a história, o reconto, a parte que mais gostou, diferença na forma da professora contar a história da primeira sessão para a história da segunda sessão e qual das histórias a criança gostou mais.

O reconto da história contou com mais elementos referentes à história. Lucas começou o reconto do final da história. Por esse motivo, questionei-o sobre algumas partes da história. A primeira inferência dele—“Ela teve filhote”—apareceu como o primeiro elemento do reconto, apareceu quando o questionei sobre a parte que mais gostou e também como justificava pela preferência dessa história.

Théo descreveu o que aconteceu do início ao final da história, organizando na narrativa todas as partes da história em sequência sem precisar de auxílio.

Quadro 7 – Quadro comparativo das entrevistas - Reconto

Reconto da história pela criança	
<p>Lucas: Ela teve filhote. P: É? E depois? Lucas: Depois a menina encontrou ela. P: <i>Mas a vaca estava no curral onde a menina deixou ela?</i> Lucas: Não. P: <i>Onde ela tava?</i> Lucas: Tava é...passeando. P: <i>Ah! E quando a menina foi procurar ela, quem ela encontrou? Ela encontrou logo a vaca?</i> Lucas: Não. P: Quem ela encontrou primeiro? Lucas: Ela encontrou primeiro...É...uhm...não lembro. P: <i>Uhm...acho que foram alguns animais, não foram? Você lembra quais animais eram?</i> Lucas: (assentiu com a cabeça) P: É? <i>Quais que eram?</i> Lucas: É...Um coelho, um pato e uma raposa. P: <i>Ah que legal. E depois que ela encontrou os animais, ela já encontrou a vaca?</i> Lucas: (não com a cabeça) P: <i>Não? Quem ela encontrou?</i> Lucas: Encontrou uma galinha. P: <i>Uma galinha! E depois da galinha?</i> Lucas: É...Encontrou animais banhado na piscina. P: <i>Uhm...não tinha um ratinho não?</i> Lucas: Não.</p>	<p>Théo: A vaca malhada fugiu depois a Sofia foi procurar. Na primeira vez ela não encontrou. Encontrou foi outros bichos e depois encontrou foi outro bicho e depois foi a galinha <i>gangola</i>. Depois foi um queijo abandonado, depois foi animais banhando, depois outro fazendo exercício e depois tinha o rato acompanhado com o queijo e a galinha com seus filhotes. E aí ela encontrou o samu e depois era a vaca malhada cuidando do bebê.</p>

É importante sinalizar a narrativa entre os dois participantes. Théó, na sua organização narrativa, demonstra “lembrar” de muitos fatos sem auxílio para isso. O que pode indicar uma possível relação entre pensamento narrativo e rememoração. Embora Lucas parece não ter o pensamento narrativo bem organizado, sem lembrar muitos dos fatos ocorridos. Entretanto, isso não compromete a intensidade do vínculo com o trecho que, para ele, foi marcante.

O quadro a seguir refere-se à opinião das crianças quanto à história “A vaca malhada”. Dentre as questões perguntadas estão: *O que você achou da história? Por quê?* e *Qual a parte que você mais gostou? Por quê?* Os elementos “legal” e “bom” ou “boa” apareceram nas duas entrevistas. As justificativas a princípio estão relacionadas ao gostar, sem uma relação aparente com nenhuma outra razão.

Quadro 8 – Quadro comparativo das entrevistas - Opinião

O que achou/ Que parte gostou mais

Lucas: Por que eu achei legal. Eu achei que ela é boa.	Théo: É...Legal, bom.
Lucas: [o que tinha de legal] A vaca com os filhotes.	Théo: Porquetinha a vaca fugindo e no final a...a Sofia encontrou.
Lucas: É....a parte que ela engravidou.	Théo: Da vaca fugindo.
Lucas: Porque eu gostei dessa parte.	Théo: Por causa que ela quebrou a cerca, saiu vuada, a duda...a...a duda não, a Sofia correndo atrás. Isso.
Lucas: Porque é um final feliz.	

O fato que parece ter marcado para o Lucas foi a vaca e os filhotes, pois além de se destacar no quadro abaixo também foi o primeiro elemento que apareceu no reconto. A frase “porque é um final feliz” caracteriza como foi importante para ele esse momento da história. Para o Théo os momentos de bagunça e quebrar a cerca se destacaram como de sua preferência na história.

O quadro seguinte refere-se a diferença das histórias da primeira e da segunda sessão. A diferença entre as histórias das duas sessões aparecem partir dos gostos das crianças. Isso pode ser confirmado, pois a justificativa que cada criança apresentou como preferência a essa história em detrimento da história da primeira sessão é a mesma resposta observada no quadro acima com a opinião sobre a história. A questão que moveu a resposta das crianças foi: *Qual história você gostou mais? Por quê?* Com esse questionamento, a resposta que o Lucas e o Théo apresentaram se referiam a parte da história que eles gostaram. A fala deles retoma o mesmo pensamento encontrado nos quadros anteriores.

Quadro 9 – Quadro comparativo das entrevistas – Opinião sobre as histórias

Diferença entre as histórias	
Lucas: Não. P: Não? Ela [a professora] contou do mesmo jeito? Lucas: (consentiu com a cabeça) P: Foi? Lucas: (consentiu com a cabeça)	Théo: [gostou mais] Contando essa história.
Lucas: [gostou mais] Dessa. Lucas: Porque eu gostei da parte dos filhotinhos.	Théo: Porque eu já falei que a vaca fugiu e foi quebrando a cerca.

Na comparação entre as sessões de leitura vivenciadas, há uma reiteração à sua relação com as partes que mais gostaram da história. Para ambos, a história da vaca malhada foi mais interessante. Parecem não ter identificado uma diferença na forma de contar da professora. A experiência das duas sessões ainda foi dentro dos padrões de

leitura que eles estão acostumados. Por isso, ao não sair da “normalidade” conhecida pelos alunos, a relação destes continua sendo com os elementos internos da história, o que é possibilitado pela compreensão das partes da história.

As questões referentes ao quadro a baixo foram: *O que você achou da professora contando a história? Ela Fez alguma coisa de diferente da outra história? O que você achou?* Para o Lucas, a relação com a professora foi entendida com relação ao comportamento das crianças e a atitude da professora perante a esse comportamento. O Théo explicou como se fosse algo recorrente e ainda enfatizou que já havia respondido essa questão na primeira sessão.

Quadro 10 – Quadro comparativo das entrevistas – Interação com a professora

Da interação com a professora	
Lucas: Boa.	Théo: Legal.(Le-gual) Eu tenho que repetir tudo de novo igual aquele dia. Théo: [gostou mais] Mais...dela contando al-to.
Lucas: Porque ela não briga comigo.	Théo: Tinha a roupa dela [o que tinha de diferente] P: <i>A roupa, muito bem. Tinha mais alguma coisa?</i> Théo: O brinco. P: <i>Uhm, legal. Que mais?</i> Théo: Até a sandália.

Para o Lucas o elemento de destaque para o questionamento “Ela [a professora] fez alguma coisa da outra história?” foi o fato da professora não brigar com ele. Para o Théo o elemento da voz aparece novamente como um fator importante para a leitura de uma história. Depois que eu o questionei se tinha algo de diferente na professora da história anterior para essa, ele destacou aspectos visuais “tinha a roupa dela”; “o brinco” e “até a sandália”. Sobre o Théo podemos destacar a ênfase que ele deu ao falar a palavra “legal” e “alto”, pois para ele eu já havia perguntado a partir de sua expressão e da sua entonação na voz percebe-se o sentimento dele naquele momento da entrevista.

3.4 Terceira sessão, 4 de abril de 2012

A sessão contou com o planejamento em conjunto envolvendo momentos de expressão corporal por meio do que a professora denominou “teatro”. A disposição da sala foi a mesma da segunda sessão. A principal diferença dessa leitura para as outras sessões foi que a história não tinha um final, assim, as crianças deveriam criar um final

e apresentar em forma de teatro. A história que a professora contou foi “Os três lobinhos e o porco mau”.

Figura 3 – Os três lobinhos e o porquinho mau (TRIVIZAS & OXENBURY, s/d)³

História: Os três lobinhos e o porco mau	
Resumo da história	
<p>A história fala de três lobinhos que moravam com a sua mãe. A mãe um dia disse aos filhos que eles deveriam sair pelo mundo e para isso cada um iria construir a sua casa. Os três lobinhos saíram de casa e no meio do caminho encontraram uma Canguru que estava carregando tijolos. Então os porquinhos pediram tijolos emprestados e construíram a sua casa. A história não tem um final, ela termina quando o porco mau apareceu e como atividade as crianças deveriam criar o final.</p>	

3.4.1 *Leitura da história em sala de aula*

A professora os questionou sobre o nome da história fazendo relação com a história dos três porquinhos e o lobo mau. Ela perguntou quem conhecia essa história. O Lucas que estava de cabeça baixa sorriu, levantou a cabeça e disse “meu irmão na escola dele tem”. Depois dessa fala ele pareceu mais participativo durante toda a sessão. A Amanda disse “A outra [história] é de há muito tempo” ao se referir a história dos “Três porquinhos e o lobo mau.”

A leitura não contou com a apresentação de imagens, pois a história foi contada em uma folha. Havia apenas uma imagem que a professora mostrou antes de começar a leitura. Durante a história a professora fez algumas perguntas como “qual era mesmo a cor dos três lobinhos?”. “O que a mamãe disse para os três porquinhos?”. A professora pareceu expressiva enquanto contava a história e também quando os questionavam focando mais o olhar para as crianças e se utilizando mais de gestos.

Ao final da história a professora perguntou quais eram os personagens da história e quantos personagens havia. Em seguida ela explicou qual seria a atividade. Ela perguntou se a história tinha uma final, então um aluno disse “eles viveram felizes para sempre”, assim a professora perguntou novamente e afirmou que não tinha e que eles iriam criar o final.

³ Fonte: <http://turmaalcateia.wordpress.com/lobo-livros/livros-do-projeto/>

O momento de preparação do teatro foi realizado em grupo. Cada grupo ficou em uma mesa e a professora passava para auxiliá-los. Um grupo pareceu se articular para organizar a apresentação. Este grupo foi liderado pela Amanda. O grupo filmado esperou o comando da professora. Assim que a professora separou os papéis juntamente com a decisão das crianças, o José Guilherme perguntou quem estava com cada papel e a Raissa ficou afirmando que ela seria a mãe. Sua expressão corporal era de felicidade, ela repetia a frase além de se movimentar de um lado para o outro, sentada na cadeira. Segue o quadro com as principais falas das crianças durante o ensaio.

Quadro 11 – Síntese do ensaio

Interações		Ensaio
1.	Lucas	“É um dever tem que pegar o estojo”
2.	José Guilherme	“Não, quando a tia chegar. Não é agora não, cadê a folha”.
3.	José Guilherme	“Eu vou ser o porco, o porco mau”.
4.	José Guilherme	“Tia cadê os tijolos”.
5.	Raissa	“Eu vou ser a mamãe”.
6.	Amanda	“oi, oi [José Guilherme responde: Oi, oi Anne] a gente só pode... olha... todo mundo vai fazer, todo mundo que é dessa turma. Dessa turma escolhe as coisas dessa turma”.
7.	Lucas	“Um lobinho”.
8.	Lucas	“Tia a folha”. A gente penso que ia usar folha”.
9.	Raissa	“Ó...”
10.	Raissa	“eu vou ficar na casa dos porquinhos”.
11.	José Guilherme	“vamos pensar... 1, 2, 3, 4, 5, 6. Vamos pensar nós seis”.
12.	José Guilherme	“Tia eu já pensei na história”.
13.	Lucas	“Olha Raissa deixa eu falar. Ele é o porco mau, ela é a canguru, você é a mamãe, eu sou um lobinho, ela é a lobinho e ela é a lobinho.”
14.	José Guilherme	“lobinha, lobinha, lobinho, mamãe, caguru e sou o porquinho”.
15.	José Guilherme	“A canguru vai dar um tijolo pra...”.

O grupo filmado demonstrou um grande interesse nos papéis. A preocupação principal das crianças era em saber qual personagem cada um iria interpretar. Cada fala foi carregada de gestos e expressão. Destacamos aqui a fala da Raissa (número 5), Amanda (fala número 6) e a fala do Lucas (número 13). A primeira demonstrou o envolvimento do o personagem, a segunda e a terceira demonstraram um espírito de liderança, pois as duas crianças falaram com firmeza e com certeza de sua colocação.

O momento em que o grupo foi plateia ficou evidente a concentração deles tanto no momento em que a professora contava a história quanto no momento que as crianças apresentavam. Houve muita colaboração. As crianças que estava na plateia deram sugestões de como o outro grupo poderia dar continuidade na história. O José Guilherme disse “*Ai, inventa Kaio. Vai Kaio entra logo na casinha*”. “*Fala com a*

Amanda, pega a casa e sai correndo.” O Lucas também contribuiu sugerindo que *“Amanda abre mais, tem lugar ali”*. Teve um momento que o João Guilherme estava tão concentrado que mesmo Lucas o cutucando para falar-lhe algo ele não percebeu e continuou concentrado na história. As crianças também sempre estavam sorrindo ou rindo de algo que acharam engraçado durante a apresentação dos colegas. A disposição da sala era em uma fila, que as crianças que estavam assistindo ficaram sentadas na fileira e o grupo que apresentou ficou na parte da frente da sala. A postura corporal das crianças que estavam acompanhando estava bem diferente do momento da leitura da história. Nessa atividade, talvez por estarem sentados nas cadeiras tenha contribuído, mas pareciam estar bem atentos. Ao final eles bateram palmas e o José Guilherme perguntou *“Tia agora é nós?”*.

O contexto da apresentação do grupo filmado foi parecido com o primeiro grupo. Eles ficaram com vergonha desde o início da apresentação até o final, nos momentos que os lobinhos tinham que se locomover de um lado para o outro para se dirigirem a um personagem eles colocavam as mãos no rosto, rindo e abaixando a cabeça. No momento de falar eles já se articulavam bem. A referência era sempre a professora, em todas as falas que eles realizavam eles olhavam para a professora para certificar que estavam fazendo corretamente. O grupo foi conduzindo a apresentação de acordo com sugestões dos colegas que estavam assistindo. Ao final um colega disse que o grupo havia copiado a história de seu grupo, porém esse mesmo aluno deu as sugestões de acordo com a sua atuação.

Quadro 12 – Síntese da apresentação do teatro

Interações		Apresentação
1.	Lucas	“Eu sou o branco”.
2.	Raissa	“Faz uma...cada um de vocês...casinha e cuidado com o porco mau”.
3.	José Guilherme	Fala aí Lucas.
4.	Lucas	Canguru... é...você pode emprestar tijolinhos pra gente.
5.	José Guilherme	Dar uns tijolos.
6.	Virgínia	Sim.
7.	José Guilherme	Abre a porta.
8.	Amanda	Fala o resto. Para de ficar com vergonha. Mostra tua voz, já.
9.	Lucas	Socorro!
10.	Amanda	Felipe não é a nossa história, a história é a deles.
11.	C3	Tia não vale foi imitação.

O teatro foi um momento rico com relação à participação das crianças. Mesmo com vergonha. Destacamos aqui a participação do Lucas. Pois a primeira fala dele

“Canguru... é... você pode emprestar tijolinhos pra gente” se deu no contexto em que as crianças que estavam com ele não queriam falar, pois estavam com vergonha então ele assumiu a situação e falou o diálogo. Essa frase foi marcante, pois ele também cita durante a entrevista e depois desse momento a sua postura corporal mudou e ele participou bem mais da história.

3.4.2 *Entrevista individual com crianças*

A entrevista da terceira sessão foi realizada com o Lucas. O Théo faltou a aula nesse dia. A entrevista será analisada de acordo com a fala do Lucas e já iremos colocar características da expressão corporal dele durante sua narrativa.

Nessa sessão podemos observar a diferença da narrativa e também da postura corporal do Lucas ao se referir a história. Ele parecia mais a vontade e não precisou da minha intervenção para contar sobre o que se tratava a história. Talvez pelo fato dele já conhecer a história, pois enquanto a professora contava a história ele afirmou que tinha essa história na escola do irmão dele, ou pelo fato dele ter apresentado a história em forma de teatro.

No relato da história eu o questionei *Então conta pra mim a história. O que, que aconteceu na história?* Segue a resposta do Lucas:

Lucas: *É, a mãe dos lobinhos pediram pra eles...é...pra... conhecerem a cidade e construir casinhas para eles...é... e tomar cuidado com o lobinho mau.*

Em poucas palavras ele resumiu o que aconteceu na história de acordo com a sequência da história. Esse fato não aconteceu nas histórias anteriores, pois ele começava de acordo com a parte que mais gostava. Quanto à opinião dele sobre a história o elemento que marcou para ele foi a apresentação, pois apareceu como algo significativo e diferente. Outro fato que destacamos é a presença, novamente, das palavras “boa” e “legal” que caracterizam o gosto da criança pela história que acabou de ouvir. Dentre as falas da criança nós destacamos algumas referente à opinião:

Quadro 13 – Quadro síntese da entrevista - Opinião

O que achou/ Que parte gostou mais
Lucas: Eu achei boa.
Lucas: Porque eu achei legal.
Lucas: [parte que mais gostou] É, que a gente apresentou.
Diferença entre as histórias

Lucas: [história que mais gostou] É a...Dessa.
Lucas: Por causa que a gente apresentou.

O elemento da apresentação apareceu em três momentos diferentes da entrevista. A resposta apareceu nos questionamentos: *E qual história você gostou mais?; O que que teve de legal na história; E qual foi a parte que você mais gostou?* Nas três perguntas a resposta foi a mesma, a apresentação.

Quanto ao envolvimento da criança com a leitura. O questionamento foi: *E como que a professora contou a história?; Que mais? Teve mais alguma coisa?; E o que, que foi de diferente da leitura da professora nessa história de hoje e naquelas outras histórias?* As respostas do Lucas foram:

Quadro 14 – Quadro síntese da entrevista – Interação com a leitura

Da interação com a leitura
Professora
Lucas: Ela contou lendo.
Lucas: É...Nessa. Porque ela... porque não era um livro.
Lucas: Era só um papel escrito.
Interação com o grupo
Lucas: [final da história] Enterramos o lobo.
Lucas: A gente enterrou ele e depois ele morreu.

A última parte da entrevista enfatizou o momento do teatro. O que ele achou da apresentação e qual foi a diferença da apresentação do grupo dele para os demais. Destacamos aqui uma fala que resume o envolvimento dele com o teatro. “*ai...fui eu que perguntei. Eu falei: Canguru você pode emprestar esses tijolinhos pra gente, por favor?*” (Lucas). Nesse momento, o Lucas abriu um sorriso para dizer que a parte deles estava diferente da outra turma. E completou dizendo a fala dele no teatro. Ao falar, o Lucas estava sorridente, sua expressão corporal mudou, pois ele falou com mais firmeza, demonstrando como foi significativo para ele o seu papel dentro do teatro.

3.5 Quarta sessão, 18 de abril de 2012

A quarta sessão contou com uma parte para conto e reconto e depois para o ensaio e apresentação da história. A história que a professora contou foi “A formiguinha e a neve”. A história foi contada na roda, como de costume. A diferença é que a

professora se utilizou de recursos tecnológicos. Ela contou a história lendo-a no computador. Ela iniciou a história explicando que como contaria com o notebook ela só mostraria as imagens no final. A professora contou a história fazendo os gestos de cada sequência principalmente no momento que tinha música e o contato visual foi maior, pois ela não se prendeu a leitura da história.

Figura 4 – A formiguinha e a neve.⁴

História: A formiguinha e a neve	
Resumo da história A história fala sobre uma formiga que um dia prendeu o seu pé na neve e não conseguia tirá-lo. Ela pediu ajuda aos animais e coisas que passavam por perto dela. Primeiro ela pediu ajuda para o sol, porém o sol não podia ajudar, pois havia alguém mais forte que ele que o tampava, o muro. O muro não podia ajudar, pois o rato roía o muro, ao final da história o homem ajudou a formiga, pois ele era considerado mais forte que os outros animais.	

3.5.1 Leitura da história em sala de aula

A história apresentava uma sequência de acontecimentos e em cada momento a professora cantava a música. A participação das crianças nessa história ocorreu principalmente no momento da música. A partir da repetição da música pela segunda vez a Raissa e o José Guilherme começaram a cantar, no final da história quase todas as crianças estavam cantando. Quando a professora fazia os gestos durante a música, as crianças que estavam cantando também realizavam os gestos, principalmente na parte da música “desprende o meu pezinho, desprende o meu pezinho”. Essa frase tinha a maior variação melódica (grave e agudo) realizada pela professora.

A professora tinha uma identificação pela história

Do momento do conto destacamos algumas falas seguidas de expressão por parte das crianças. Como quando o Théo se dirigiu aos amigos que estavam sentados a seu lado e falou “*Ô gente, se eu for pro polo sul eu vejo um pinguim e me congelo.*” (Théo). Utilizando gestos definidos. Outras falas do Théo foram destacadas durante a história como estão destacadas no quadro a baixo.

⁴ Fonte: <http://arteconkreta.wordpress.com/2009/02/23/a-formiguinha-e-a-neve/>

Quadro 15 – quadro síntese da sessão 4

Intervenções		Conto
1.	Théo	Ia derreter o gelo; pra o gelo derreter.
2.	Théo	A tia vai mostrar quando acabar de contar a história.
3.	Théo	O gato faz assim na cabeça do rato.
4.	Théo	Ô tia, igual o Tom e o Jerry. O Tom tendo tenta o jerry. O jerry fica fugindo toda hora que ninguém consegue alcançar ele.
5.	Théo	Por causa que o cão corre atrás do rato... do gato a toda hora.
6.	Théo	O homem prende o cão.

O momento do reconto foi destinado a relembrar os personagens da história e em seguida eles viram cada imagem da história no notebook da professora. A professora as questionou sobre cada cena. A fala que nós destacamos foi quando a professora perguntou o que era a neve e uma criança respondeu “*água congelada*”.

Em seguida a professora dividiu os grupos para o teatro. O teatro foi dividido em dois momentos. Primeiro o ensaio para em seguida a apresentação. No ensaio foi observada a articulação entre as crianças no grupo, destacando aquelas que tiveram maior liderança. Também foi analisada a escolha dos papéis e como que os gestos e a narrativa estavam presentes nesse momento. Dois pontos diferentes foram observados durante a apresentação. Primeiro as crianças enquanto plateia e o segundo enquanto artistas. O envolvimento das crianças se destacou nos dois pontos. Houve ajuda por parte das crianças que estavam na plateia e também entre as crianças que estavam apresentando. No momento da apresentação observou-se a postura das crianças frente a plateia e os seus gestos durante as narrativas.

Durante o ensaio nós destacamos as seguintes falas:

Quadro 16 – quadro síntese da sessão 4 – Ensaio e Apresentação

Interações		Ensaio
1.	Lucas	Eu sou o sol, não quer dizer eu sou o cachorro.
2.	Amanda	Eu vou ser a neve.
3.	Raissa	Eu vou ser a Canguru.
4.		Não tem canguru.
5.	Amanda	Lívia presta atenção. Vai ser igual a história. Ela é a formiga, vai sair da casa.... pra pegar as comidas, aí eu vou fazer assim ó aí vai cair a neve no seu pé.
Interações		Apresentação
6.	Théo	Quem é o bloco de neve?; O tia, o tia alguém tem que ser o bloco para esse grupo aí.
7.	Amanda	Da pra você começar.

8.	Théo	Quem é o sol?
9.	Lucas	Aí entra o Sol.
10.	Lucas	Ei sol, você tem que falar que quem é mais forte que você é muro.
11.	Théo	O tia, o sol não que ir não.
12.	Lucas	Eu não sou o muro não eu sou o cachorro.
13.	Théo	O tia, eu sou o rato, não sou o muro não.
14.	Lívia Nátali	Ele tá te roendo.
15.	José Guilherme	Ele ta te comendo.
16.	Lívia Nátali	Ô cachorrinho tira o meu pezinho
17.	Lucas	Eu não posso quem é mais forte do que eu é o homem
18.	Raissa	Fim

No momento d ensaio cada criança escolheu o seu papel junto com a professora, assim a Amanda logo explicou como aconteceria “Lívia presta atenção. Vai ser igual a história. Ela é a formiga, vai sair da casa.... pra pegar as comidas, aí eu vou fazer assim ó aí vai cair a neve no seu pé.” Mesmo a professora separando em grupos, a interação entre as crianças de grupos diferentes acontecia, como foi o caso de uma criança falar para a Raissa “Não tem canguru.” Alertando que nessa história não havia Canguru, que esse personagem era da história “Os três lobinhos e o porco mau”.

No momento da apresentação as crianças já estavam bem mais soltas ao se apresentar, porém quando tiveram que exercer o seu papel elas ficaram tímidas e não queriam falar, isso aconteceu principalmente com a Lídia Natália, a Virgínia e o José Guilherme. Uma criança que se destacou nessa apresentação foi o Lucas, pois ele é que estava dizendo para cada criança qual era a fala e o momento que cada criança deveria entrar.

O primeiro grupo preferiu cantar a fala da formiga. O grupo filmado estava como plateia e ajudou o outro grupo dizendo algumas falas. A postura corporal e a atenção deles ficaram em evidência, pois eles demonstravam através de um sorriso ou de uma risada o envolvimento com a história.

Durante a apresentação a criança que fez o papel de formiga pediu ajuda para a professora para cantar a música. A professora cantou mais agudo quando foi para ser referência para a criança.

3.5.2 Entrevista individual com crianças

A entrevista foi dividida em reconto da história, a parte que mais gostou ou que chamou a atenção, a relação da criança com a professora, relação da criança com a leitura e a relação dela com os demais colegas ou familiares. Todas as relações foram analisadas tendo como referência o envolvimento com a leitura, a narrativa da criança e as expressões corporais.

A entrevista foi realizada com três crianças, o Lucas, o Théo e a Amanda. O primeiro ponto que destacamos foi o reconto da história. O quadro abaixo destaca as falas das três crianças.

Quadro 17 comparativo – Resumo da história

Resumo da história pela criança		
<p>Lucas: Era... a formiga, a neve, o sol, o cachorro, a gata, o rato e a pessoa. P: <i>O que, que aconteceu com a formiga?</i> Lucas: Ela prendeu o pé. P: <i>Mas o que, que ela estava fazendo para prender o pé?</i> Lucas: Ela tava... é... procurando coisa pra ela comer. P: <i>Ah tá certo. E ela prendeu o pé aonde?</i> Lucas: Na neve. P: <i>E o que ela fez pra tirar o pé?</i> Lucas: Ela... ela pediu pro sol, pro muro, pro rato, pra pessoa, pro cachorro e pro gato é...é tentarem tirar...é... o pé dela. P: <i>Mas por quê? Eles conseguiram tirar?</i> Lucas: Só a pessoa. P: <i>Por quê?</i> Lucas: Porque a pessoa é mais forte ... porque a pessoa é mais forte do que todos os animais. P: <i>E depois o que, que a pessoa fez com a formiga?</i> Lucas: Ela colocou, ela na casa dela e colocou um sol quentinho pra ela.</p>	<p>Théo: Começou primeiro pela formiga. O bloco de neve caiu no pé da formiga, depois o muro tampou o sol, depois o rato come... furou o muro, depois o gato comeu o rato, depois o cão espantou o gato, depois o homem pegou o cão. P: <i>E o que, que o homem fez?</i> Théo: Cuidou do cão. P: <i>Ah, e a formiga, o que aconteceu com ela?</i> Théo: Aí a mulher tirou o gelo do pé da formiga.</p>	<p>Amanda: Eu não lembro mais. P: <i>Ah, a gente vai lembrar juntas. Pode ser? Era a história de quem?</i> Amanda: Da formiga e a neve. P: <i>Da formiga e a neve. E o que aconteceu com a formiga?</i> (intervenção de dois alunos) P: <i>Que que aconteceu com a formiga?</i> Amanda: A neve....a neve...caiu no pé da formiga. P: <i>Eita. O que, que ela fez?</i> Amanda: Ela chamou o Sol. P: <i>E aí o que aconteceu?</i> Amanda: O Sol disse: Eu não posso porque o muro é mais forte que eu. P: <i>E aí?</i> Amanda: Aí ...aí...uhm...ela disse: Ô muro você pode tirar o meu pé do não sei que lá? Aí ele: Não posso porque o rato é mais forte que eu. Ô rato, você pode tirar o meu pé da neve? Não posso porque o gato é mais forte que eu. Não...Aí ela falou pro gato: Ô gato você...você tira o meu pé da neve? Não posso porque o cachorro é mais forte que eu. Ô cacho...cachorro você tira...pé... o meu pé da neve? N... Não posso porque o homem é mais forte que eu. Aí o homem...a</p>

		mulher foi lá e tirou a neve do pé dela. P: <i>A que bom. E depois?</i> Amanda: Mais nada.
--	--	--

O momento do reconto cada criança apresentou características específicas. O Lucas apresentou primeiramente os personagens da história, em seguida ele contou a história de acordo com a sequência da história, porém com o meu auxílio. O Théo apresentou a história de acordo com a sequência dos personagens e a ação de cada um. Já a Amanda, como foi a primeira entrevista, no início ele ficou tímida mas depois conto a história de acordo com todas as falas que apareciam.

O quadro abaixo apresenta um comparativo com as partes que as crianças destacaram como aquela que gostou mais. Sendo questionado “Qual história você mais gostou? Dessa ou da outra? Por quê?”.

Quadro 18 – Quadro comparativo das entrevistas - Opinião

O que achou/ Que parte gostou mais		
Lucas: [gostou mais dessa] Dessa.	Théo: Uhm...Gostei... gostei, adorei...só isso.	Amanda: Quando ela fez as perguntas pra alguém salvar ela.
Lucas: Porque eu gostei quando a gente tava tentando apresentar.	Théo: Porque tinha o muro, o homem, é... o sol, o gato, o cão e o rato... e a formiga.	Amanda: Eu não sei porque...eu não sei porque só que aquela parte foi legal.
	Théo: O do...o do...o do bloco tampando o sol. P: <i>A é, por quê?</i> Théo: Bloco não, muro.	
	P: <i>Muro, porquê?</i> Théo: Porque o muro não conseguia fazer a coisa pra tirar o pezinho da formiga do gelo. Só isso.	

As três crianças demonstraram interesse na história. A justificativa de cada uma para a preferência por essa história no lugar das histórias que foram contadas anteriormente foi a mesma resposta que eles deram quanto ao gosto pela história e a parte que mais gostou. O Lucas apresenta o elemento da apresentação como marcante para ele. Esse foi o mesmo argumento que ele utilizou na história anterior, porém na sala dele apareceu um elemento diferente. Ele se colocou assim “Porque eu gostei quando a gente tava tentando apresentar.” A tentativa foi diferente e já marca uma análise crítica da atividade que ele participou. O Théo disse que a parte que mais gostou era a do muro tampando sol e a sua justificativa foi “Porque o muro não conseguia fazer

a coisa pra tirar o pezinho da formiga do gelo. Só isso”. Já a Amanda falou que a parte que gostou mais foi “: Quando ela fez as perguntas pra alguém salvar ela.”, porém ela não soube responder o porquê do seu gosto, com isso justificou como “legal”.

O quadro a baixo apresenta as diferenças entre as histórias. Para o Lucas e a Amanda a referência foi a história “Os três lobinhos e o porco mau” e “A formiguinha e a neve”. Já para o Théo as referências das histórias foram “A vaca malhada” e “A formiguinha e a neve”, pois ele faltou no dia da terceira sessão.

Quadro 19 – Quadro comparativo das entrevistas – Diferença entre as histórias

Diferença entre as histórias		
Lucas: Foi.	Théo: ...da vaca...foi diferente da história da vaca malhada.	Amanda: Porque ela contou uma outra história e um outro dia ela contou uma outra história.
Lucas: Que a gente apre.... quando a gente tava apresentando.	Théo: [gostou mais da história] O Da formiga e da neve. Théo: Porque foi no notebook, a página tava caindo neve.	Amanda: Porque quando ela...ela... conta história, aquela história teve música e as outras histórias não tem.
Lucas: Que a gente fez coisa diferente.	Théo: Um... pouco coisa de diferente Porque a Raissa era Canguru e não tinha canguru na primeira.	Amanda: [gostei mais] Dessa história de hoje.
Lucas: Que a gente apresentou ou...outra...não era igual a dos três lobinhos e o porco mau.		Amanda: A porque ela foi muito mais divertida do que as outras.
Lucas: Que a agente apresentou diferente dos três lobinhos e o pouco mau.		Amanda: Quando a formiguinha fez a pergunta.

Para o Théo o elemento visual é importante pois em todas as sessões ele faz referência a algum estímulo visual. Nessa história ele destaca os recursos que a professora utilizou para contar a história. A Amanda destacou o elemento auditivo ao se referir a música da história como o fator de diferença entre elas. O Lucas traz novamente a questão da apresentação que para ele a apresentação foi diferente nessa história para a outra.

O quadro abaixo apresenta a relação entre professor-aluno e a leitura da história. A relação que cada criança estabeleceu com a professora foi diferente.

Quadro 20 – Quadro comparativo das entrevistas – Relação com a professora

Relação da professora, do aluno e a leitura		
Lucas: Quando a tia tava contando.	Théo: [contou bem] É...bem.	Amanda: Eu gosto.
Lucas: Porque eu gosto quando ela conta pra mim.	Théo: Contou com a mesma voz, mas os desenhos era diferentes.	Amanda: É legal.
Lucas: Ela fica falando.		Amanda: Da mesma coisa que eu contei.
		Amanda: Quando ela fica mostrando pra gente as páginas.
		Amanda: [gosta mais] Ah, Quando a tia lê.

O Lucas enfatizou que ele gosta quando a professora conta para ele. O Théo demonstrou que a professora conta histórias bem e que não teve diferença de uma história para a outra. Já para a Amanda, a professora aparece como um modelo, pois ela afirma que conta uma história da mesma forma que a professora conta. A preferência das três crianças quanto a leitura de histórias está na leitura da professora. O Lucas apresenta essa preferência quando coloca a relação da leitura voltada para ele. O Théo, como nas sessões anteriores, justifica o gosto pela leitura da professora porque ela conta alto, ou seja, a leitura dela é compreensível para ele. A Amanda relaciona a forma que a professora conta com a sua forma de contar histórias, sendo a professora um modelo para ela.

As sessões apresentaram uma grande mudança quanto a narrativa do Lucas. No início o seu relato não era de acordo com a sequência da história. Além de que ele se demonstrou mais ativo no processo a partir do trabalho com o teatro. Para a Amanda a professora é uma referência em suas falas. Ela apresenta uma consciência de si muito grande, pois ela reflete sobre o seu processo de leitura. O Théo tem um foco na percepção das sensações, dos estímulos visuais, como sonoros. Ele deixou bem claro sobre a voz da professora, também podendo ser caracterizada como uma referência para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho estão organizadas de acordo com os objetivos específicos e, dessa forma, se dividem em três tópicos principais que, em resumo se referem: (a) às formas de expressão corporal valorizadas em sala de aula; (b) aos aspectos narrativos envolvidos nas narrativas das crianças e (c) às perspectivas das crianças sobre as diferentes experiências de leitura realizadas como proposta para esta investigação.

(a) Sobre as formas de expressão corporal valorizadas pelas práticas pedagógicas em sala de aula.

A expressão corporal nas práticas pedagógicas com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental se destacou na parte empírica a partir das observações da rotina de sala de aula. Nas práticas observadas a expressão corporal aparece principalmente nos momentos de expressão corporal espontânea. As crianças tiveram a oportunidade de se relacionar e construir o seu conhecimento juntas. Destacamos dois episódios principais que marcam a presença do corpo em sala de aula: A brincadeira de professor e aluno, no qual a Amanda era a professora e outras crianças eram alunos; e a brincadeira de “amigos leão”. Com regras e comandos crianças pelo Felipe e pelo Kaio.

Nos dois momentos podemos considerar as crianças como ativas em seu processo de aprendizagem. Por meio da brincadeira as crianças estavam se relacionando com a leitura. A imaginação e a representação dos papéis sociais foram elementos importantes no processo. Segundo Wallon a criança constrói sua identidade a partir de sua relação com o outro, os momentos destacados apresentam essa relação.

Um trabalho que valoriza a expressão corporal das crianças compreende a relação das experiências do indivíduo por meio das funções cinéticas e posturais, integrando-as as “sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo”. (STOKOE & HARF, 1987, p. 15).

Na observação realizada com a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental os momentos dos recortes da exploração da árvore; da procura pelos os galhos e as folhas das árvores e a representação de uma árvore com os galhos e as folhas recolhidas, evidenciam práticas pedagógicas em que a expressão corporal foi priorizada. Pois, ao

levar as crianças para outro ambiente, pedir que escutem o que está a sua volta, que observem o local que estão e que sintam as árvores, atrelado aos questionamentos e a interação entre as crianças consistiu em um trabalho corporal.

Podemos afirmar que a concepção de criança que emerge das práticas pedagógicas observadas considera a criança como ativa no processo de aprendizagem, além de partir não somente de uma espontaneidade da criança, como era considerado na Escola Nova, mas como afirma Wallon que a criança deve estar presente no processo de aprendizado de forma reflexiva, por meio de questionamentos levando a criança a compreender o que está aprendendo.

Porém quando essa prática está atrelada à leitura, as relações da criança assume um caráter passivo durante a leitura da história, pois as crianças ficam sentadas na roda para ouvir a história.

Destacamos por meio das observações que a criança quando conta uma história não se utiliza de expressões corporais, pois o professor que é a referência não utiliza. Na maioria das vezes a única diferenciação dada pela criança que lê é nas frases que caracterizam uma pergunta. A criança se espelha no professor em todos os atos e expressões que o professor utiliza para contar uma história.

(b) Sobre os aspectos expressivos envolvidos nas narrativas das crianças ao recontar histórias trabalhadas por meio de diferentes propostas de leitura

O trabalho de expressão a partir das narrativas das crianças se diferencia de acordo como a situação. No trabalho realizado nós destacamos o momento em que a criança reconta a história junto com os amigos e quando ela conta sozinha no momento da entrevista. Também destacamos aqui a diferença do reconto quando o corpo está evidenciado como no teatro.

No reconto a criança se expressa de forma espontânea e deixa em evidência os seus gostos e o seu contexto social. A postura corporal da criança demonstra o seu envolvimento com a história. Como a narrativa das crianças foi analisada tanto nas filmagens como nas entrevistas, observamos que há coerência naquilo que a criança conta e participa durante a leitura e as falas delas durante a entrevista. Outra coisa que destacamos é a importância que o trabalho corporal apresentou para o pensamento e narrativa das crianças. Podemos constatar que quando a criança vivencia o contexto da história o reconto é mais coerente com a leitura.

(c) Relacionar a perspectiva das crianças sobre as diferentes experiências de leitura vivenciadas.

Sobre a perspectiva das crianças, os principais elementos que surgiram se referem ao aspecto visual, sendo caracterizado principalmente durante o teatro. A postura corporal e expressão das crianças relacionadas ao pensamento durante a apresentação do teatro.

As práticas de leitura em sala de aula não priorizam a relação do corpo. Isso pode ser refletido pelo processo de alfabetização. A maioria das atividades desenvolvidas no contexto das práticas pedagógicas apresenta como foco a relação entre o corpo e o movimento, mas podemos observar que quando há relação entre o corpo e mente, entre movimento/ pensamento e fala o aprendizado torna-se mais significativo. Isso pode ter sido observado principalmente com o Lucas. A diferença da primeira sessão para a última e a diferença de sua postura ao ter que atuar evidenciam esse aprendizado significativo. Como a participação da criança sendo ela mesma fica claro a relação da expressão corporal nas práticas de leitura.

Durante as práticas pedagógicas observamos que há algumas atividades em que há a relação entre a narrativa o pensamento e o gesto. Porém quando se trata de práticas de leitura essa relação não aparece.

Consideramos os momentos valorizados pela expressão corporal importante para as práticas de leitura, pois é nas relações da narrativa, do pensamento e do movimento que acontece o aprendizado. A principal questão que consideramos aqui é o trabalho a partir das narrativas das crianças. Pois quando as questionamos e deixamos que elas se expressem livremente a relação com a leitura torna-se prazerosa e significativa.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante minha trajetória acadêmica me deparei com diversas questões educacionais que me fizeram refletir sobre a continuidade que eu daria depois do curso de Pedagogia. A escolha pelo tema da monografia foi fruto do amadurecimento ao longo dos semestres no curso de Pedagogia em paralelos com as experiências musicais que eu vivi nesse mesmo período.

Como as questões da alfabetização me mobilizaram desde cedo também pretendo dar continuidade nos meus estudos no tema das práticas de leitura e a expressão corporal. Pretendo fazer uma pós graduação em Livro Infantil em Portugal, pois o curso consiste em conhecer a perspectiva histórica do livro infantil, bem como o trabalho com a confecção e a contação de histórias.

Por meio de experiências na área de Educação e em Música, minha atuação docente e como pesquisadora está voltada principalmente para a educação musical. Para isso quero fazer o curso de licenciatura em música.

Para dar continuidade aos meus estudos como musicista pretendo fazer bacharelado em piano em Genebra e para aproveitar e fazer o curso do método Dalcroze, que envolve a corporeidade e expressividade na performance do músico.

Todas as minhas pretensões de estudo e profissional estão relacionadas ao tema escolhido para a monografia, devido ao meu envolvimento com o tema a partir das minhas experiências no estágio e como professora de música. Tenho muitos planos, porém, a relação entre a Pedagogia e a Música estará presentes no caminho que eu trilhar.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMASINHO, Júlia, et all (org). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANSSES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMASINHO, Júlia, et all (org). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERRARI, Márcio. Revista Nova Escola, Henri Wallon - O educador integral. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/educador-integral-423298.shtml>> Outubro, 2008. Acessado em: 18/04/2012.

GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. Ed. Ática S. A. – São Paulo. 1993.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed. 1995.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. In: *O corpo na escola*. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Ed. Loyola – São Paulo. 1985.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques – Dalcroze – A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa, ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

NASCIMENTO, Leticia B. P. “A Criança Concreta, Completa e Contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon”. In: CARRARA, Kester. *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-FORMASINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis. In: OLIVEIRA-FORMASINHO, Júlia, et all (org). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: BOSI, A. et all. *Filosofia da Educação Brasileira*. Ed. Civilização Brasileira S. A. – Rio de Janeiro. 1991.

STOKOE, Patricia; HARF, Ruth. *Expressão corporal na pré-escola*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1987.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMASINHO, Júlia, et all (org). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

WALLON, Henri. A criança e o adulto. In: WALLON, Henri. *A Evolução psicológica da criança*. Edições Persona, 1989.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorizo as filmagens do meu filho _____ a serem realizadas no contexto das práticas de leitura correspondentes a quatro atividades estruturadas e aplicadas pelo(a) professor(a) regente.

O trabalho tem por objetivo investigar as possibilidades de aprendizagem de práticas de leitura que integrem o gesto/movimento em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da perspectiva das crianças. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque acreditamos ser o corpo o primeiro a propiciar o aprendizado e entendendo a importância da dimensão sinestésica para o desenvolvimento da criança de uma forma geral. Além de assumir um papel importante nas interações com os outros e com os objetos presentes em seu mundo. Sendo assim, vimos a necessidade de refletir sobre as práticas de leitura com crianças no processo de alfabetização tendo como parâmetro o gesto/movimento.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre *o movimento corporal nas práticas de leitura* realizado por Samara Pires da Silva Ribeiro⁵, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. xx/xx, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁶.

Esta fase do trabalho de pesquisa consiste em observações de crianças em situação de práticas de leitura que serão gravadas em vídeo para que as informações importantes não se percam. As filmagens ocorrerão em sala de aula durante a rotina das crianças, sendo realizadas por meio de quatro atividades estruturadas.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho pedagógico com crianças no processo de alfabetização.

() concordo em participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) participante ou responsável: _____

CPF do(a) participante ou responsável: _____

Endereço do(a) participante ou responsável: _____

Telefone do(a) participante ou responsável: _____

E-mail do(a) participante ou responsável: _____

Assinatura do(a) participante ou responsável: _____

⁵ Endereços para contato: Samara Pires da Silva Ribeiro – E-mail: xxx@provedor.com. Cel:xxxx-xxxx;

⁶ Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: xxxx@provedor.com. Cel. xxxx-xxxx.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Título da pesquisa: Leitura em sala de aula: dialogando com o movimento

Aluna: Samara Pires da Silva Ribeiro

Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre *o movimento corporal nas práticas de leitura* realizado por Samara Pires da Silva Ribeiro⁷, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. xx/xxxxx, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁸.

O trabalho tem por objetivo investigar as possibilidades de aprendizagem de práticas de leitura que integrem o gesto/movimento em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da perspectiva das crianças. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque acreditamos ser o corpo o primeiro a propiciar o aprendizado e entendendo a importância da dimensão sinestésica para o desenvolvimento da criança de uma forma geral. Além de assumir um papel importante nas interações com os outros e com os objetos presentes em seu mundo. Sendo assim, vemos a necessidade de refletir sobre as práticas de leitura com crianças no processo de alfabetização tendo como parâmetro o gesto/movimento.

Esta fase do trabalho de pesquisa consiste em observar crianças em situação de práticas de leitura. Alguns momentos serão gravados em vídeo para que as informações importantes não se percam. As filmagens ocorrerão em sala de aula durante quatro atividades estruturadas de leitura conduzidas pela professora. Logo após cada uma das atividades, serão realizadas entrevistas individuais com quatro crianças para compreender o efeito das duas metodologias de práticas de leitura na aprendizagem escolar. As entrevistas individuais serão gravadas somente em áudio.

A participação da minha criança é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de seu nome e de todos os sujeitos participantes das atividades coletivas e das entrevistas individuais, como forma de preservar a identidade de cada um. À criança lhe será garantido o direito de não participar da atividade e/ou de retirar-se da atividade quando quiser. As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma. Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que permitirá refletir sobre os processos envolvidos no trabalho pedagógico com crianças em alfabetização.

() Autorizo as filmagens do(a) meu (minha) filho (filha) a serem realizadas no contexto das atividades de leitura estruturadas aplicadas pela professor regente.

() Autorizo a participação do(a) meu (minha) filho (filha) nas entrevistas individuais com a pesquisadora Samara.

Local e data: _____

Nome do(a) meu (minha) filho (filha): _____

Nome do(a) responsável: _____

CPF do(a) responsável: _____

Endereço do(a) responsável: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

⁷ Endereços para contato: Samara Pires da Silva Ribeiro – E-mail: xxx@provedor.com. Cel: xxxx-xxxx;

⁸ Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: xxxx@provedor.com. Cel. Xxxx-xxxx.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação
Período: 02/2011
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília, 5 de março de 2012

Senhor(a) Diretor(a),

Samara Pires da Silva Ribeiro, matrícula UnB no. xx/xxxxx é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Sob a minha orientação, Samara tem o interesse de investigar o movimento corporal nas práticas de leitura. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque acreditamos ser o corpo o primeiro a propiciar o aprendizado e entendendo a importância da dimensão sinestésica para o desenvolvimento da criança de uma forma geral. Além de assumir um papel importante nas interações com os outros e com os objetos presentes em seu mundo. Sendo assim, vimos a necessidade de refletir sobre as práticas de leitura com crianças no processo de alfabetização tendo como parâmetro o gesto/movimento. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos observações das práticas de leitura em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, que será no período de uma semana; quatro atividades estruturadas, sendo gravadas em vídeo; entrevistas com crianças e com a professora regente, gravadas em áudio.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número xxxx-xxxx e por meio do endereço eletrônico xxxx@provedor.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Roteiro de Entrevista 1

26/03/2012

História: *A revolta dos livrinhos***Crianças:** Lucas

Théo

- 1- O que você achou da história? Por quê?
- 2- Conta pra mim o que aconteceu na história. (Identificar os elementos que ele utiliza para contar).
- 3- Qual a parte que você mais gostou? Por quê?
- 4- Você gosta quando a professora lê histórias para vocês? Por quê?
- 5- O que você achou quando *fulano* leu? Você entendeu a história?
- 6- Você gosta mais quando a professora lê ou quando um colega lê? Por quê?
(Identificar quais os aspectos que ajuda a entender a história).
1. O que ela faz que você gosta?
2. É a voz, a expressão do rosto?
- 7- Você gosta de ler em voz alta para seus colegas? Por quê?
- 8- Tem alguma outra pessoa aqui na escola ou fora da escola que costuma contar histórias para você?
- 9- E você gosta de contar histórias? De inventar ou de contar histórias que outras pessoas já leram para você?
- 10- Quando alguém lê um livro, você gosta de contar a história do livro?

Roteiro de Entrevista 2**29/03/2012****História: *A vaca malhada*****Crianças: Lucas****Théo**

- 1- O que você achou da história?
- 2- Conta pra mim o que aconteceu na história. (Identificar os elementos que ele utiliza para contar a história).
- 3- Qual a parte que você mais gostou?
- 4- O que você achou da professora contando a história? Ela fez alguma coisa de diferente da outra história? O que você achou?
- 5- Qual história você gostou mais? Por quê?
- 6- O que você achou da atividade que a professora fez?

Roteiro de Entrevista 3**04/04/2012****História:** *Os três lobinhos e o porco mau***Criança:** Lucas

Preparação: Falar dos 3 momentos de leitura que aconteceram. Relembrar o nome das histórias. Dizer que em cada momento o professor leu, em seguida eles tiveram que contar o que aconteceu e depois eu fiz umas perguntas.

- 1- O que você achou da história? Por quê?
- 2- Conta pra mim o que aconteceu na história.
- 3- Qual a parte que você mais gostou?
- 4- Como a professora contou a história? O que foi de diferente entre essa leitura e a leitura das outras histórias?
- 5- Qual história você mais gostou?
- 6- Quando a professora pediu que vocês criassem o final da história e interpretarem o final da história, como foi?
- 7- Qual foi o final da sua história?
- 8- Qual foi o final da história que você mais gostou?

Entrevista 4**18/04/2012****História:** *A formiguinha e a neve.***Crianças:** Lucas

Théo

Amanda

- 1- O que você achou da história? Por quê?
- 2- Conta pra mim o que aconteceu na história.
- 3- Qual parte que você mais gostou? Por quê?
- 4- Como a professora contou a história? O que foi de diferente entre essa leitura e a leitura das outras histórias?
- 5- Qual história você gostou mais?
- 6- O que você achou da apresentação? Teve alguma coisa de diferente da sua apresentação para a apresentação do outro grupo?
- 7- Como você contaria essa história para outro amigo?

Entrevista 4**18/04/2012****História: *A formiguinha e a neve.*****Criança: Amanda**

- 1- Você gosta quando a professora lê histórias para vocês? Por quê?
- 2- E quando um amigo lê? Por quê?
- 3- Você gosta mais quando um amigo lê ou quando a professora lê? Por quê? O que ela faz que você gosta mais? E a voz, a expressão do rosto?
- 4- Você gosta de ler em voz alta para os colegas? Por quê?
- 5- Tem alguma outra pessoa aqui na escola ou fora da escola que costuma contar histórias para você?
- 6- E você gosta de contar histórias? De inventar ou de contar histórias que outras pessoas já leram para você?
- 7- Quando alguém lê um livro você gosta de contar a história do livro?