



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O PAPEL DO CORPO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE
AS ATIVIDADES CRIADORAS NA INFÂNCIA**

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Brasília, julho de 2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1000928.

C837p Costa, Marina Teixeira Mendes de Souza.
O papel do corpo nas práticas de letramento : um estudo
sobre as atividades criadoras na infância / Marina
Teixeira Mendes de Souza Costa. -- 2012.
xi, 142 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação
em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Daniele Nunes Henrique Silva.

1. Letramento. 2. Crianças - Desenvolvimento. I. Silva,
Daniele Nunes Henrique. II. Título.

CDU 372.41/.46



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O PAPEL DO CORPO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE
AS ATIVIDADES CRIADORAS NA INFÂNCIA**

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF(a). Dr(a). Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, julho de 2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Cristina Lacerda – Membro

Universidade Federal de São Carlos

Prof(a). Dr(a). Lucia Helena Cavazin Zabotto Pulino – Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Silviane Barbato – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, julho de 2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, minha fonte de
inspiração, força, sustento,
alegria, vida! Em cada pedaço,
um sopro verde-rosa em busca
do pensar e do sentir!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu Pai, Orlando Luiz, pela inspiração de ser professora, pelo amor à leitura, o cheiro de cada livro, pelas nossas conversas, as aulas assistidas desde criança na Universidade de Brasília. Obrigada, Pai, por sua arte, por sua grandeza, pelo seu exemplo! Obrigada, Pai, meu Tuduruvas, pela parceria de vida!

Agradeço a minha Mãe, a garra do cotidiano, pelas palavras certas nas horas certas, a paciência infinita, pela sua força imensurável, seu exemplo. Obrigada, Mãe, por me ensinar o ritmo e a musicalidade da vida, que amanhã é outro dia, que se deve ter determinação para ir atrás dos objetivos e que, na vida, “a gente tem que se achar, por que a vida é um pouco mais”. Mãe, minha guerreira tricolor, obrigada, pela parceria de vida!

Agradeço a minha Orientadora, Daniele Nunes, pela firmeza doce, por não me deixar desistir, por confiar em mim, pela sabedoria, pelos livros emprestados, pela humildade que tem em querer ver todo mundo crescer. Valeu pela condução do barco!

Obrigada a minha Avó Izabel, soberana e amada; e ao meu Avô Índio, por acreditarem em mim, pela torcida e pela dedicação.

Agradecimento especial para minha irmã Melissa, pela sua alegria e por sempre querer me proteger. Alexandre, meu irmão, respeitoso em meu silêncio e ajuda fundamental para o término da dissertação. Jacqueline, minha irmã, por vir de tão longe para dividir um momento especial, por estar ao meu lado, pela confiança. Carlos, meu irmão, pela leveza das palavras.

Obrigada aos meus cunhados Cristina, Mary e Zuzu, e meus sobrinhos Shayana, Carmel, Briano, Nicolas, Pedro, Raian, Karoline, Lorena, Clara, Camila e Matheus por desculparem minha ausência e compreenderem que os amo muito!

Obrigada a toda minha família, pela confiança, vibração e torcida!

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, pelos ensinamentos e pelas trocas, especialmente à professora Silviane Barbato, que me motivou a fazer o mestrado.

Obrigada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela confiança e investimento!

Às amigas: Cris, por tudo em todos os tempos; Sandra e família, pelos telefonemas e apoio; Angélica Cabeça, pelo cuidado e atenção; Társila e família, pela preocupação e auxílio, Claudinha, pela ajuda sem limite; Mareny, por ser minha psicóloga; Izabel Izabeleh, pela distração necessária e preocupação; Andrea, pela confiança e carinho; Márcia, por torcer por mim desde a especialização; ao Erick, meu amigo Tuf Tuf, pela ajuda e torcida; Nivaldo, pelas lidas nos textos e força.

Aos amigos que o mestrado me deu, Sueli, por ter feito total diferença no meu curso; Fabrício, pelas gargalhadas, balinhas, conversas surreais e estudos; Ana Cecília, pela atenção constante; Fabiana, pelas orações e cuidado; Telma, pelos sonhos e alegrias divididos; Nicole, pela ajuda essencial e doçura.

Agradeço à equipe da secretaria que sempre foi muita solícita: Rafaela, Seu Luís, Valdelice, Fernanda e, particularmente, à Cláudia.

Agradeço às crianças que participaram da pesquisa e a professora regente da turma investigada.

Obrigada, Senhor, por sentar ao meu lado para escrever junto comigo, pelas horas de força e apoio constantes, pelo silêncio compreendido, por tudo que vivi nesses dois anos. Obrigada, Senhor, por ter colocado essas pessoas (e tantas outras) no meu caminho. Não me senti sozinha.

RESUMO

O presente trabalho, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, busca ampliar a discussão estética e cognoscitiva sobre o papel do corpo nas práticas de letramento, a partir do foco às atividades criadoras na infância: a) *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) e b) *gráficas* (desenho e primeiras elaborações de escrita). Metodologicamente, a investigação partiu de uma abordagem qualitativa, em que se optou pela análise microgenética de construção dos dados. O estudo foi realizado em uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal (Plano Piloto), em uma sala de aula com crianças na faixa etária de 4-5 anos. Destarte, pela característica descritiva e cuidadosa da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados foram: observações registradas no diário de campo e videogravação de situações que envolveram experiências de letramento articulada aos processos criativos das crianças. Pode-se problematizar, ao longo do trabalho, que a simbolização envolvida na escrita está presente nas atividades criadoras, nos anos iniciais da Educação Infantil, muito antes de se iniciar a alfabetização. Nessas ações, o corpo assume centralidade. É por meio dele que as *escritas* e *leituras* sobre o real, configuradas pelas crianças, tornam-se possíveis. Destaca-se, na análise dos dados, entre outros, o modo como os processos criativos (faz de conta, a narrativa, o desenho e a escrita) se misturam, complementam-se e se interpenetram na ontogênese. Ou seja, o corpo narra, brinca, desenha e escreve. Salienta-se, contudo, as diferentes formas que ele assume para realização das diferentes manifestações criadoras. Por fim, o estudo mostra as opiniões das crianças sobre o corpo, a partir do estudo desenvolvido, revelando suas percepções acerca da relação entre o corpo, sujeito e cultura.

Palavras-chave: corpo, letramento, perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

This work, based on the cultural-historical perspective, seeks to broaden the discussion about the aesthetic and cognitive role of the body in literacy practices from the focus on creating activities in childhood: a) the non-graphic (pretending and narrative) and b) graphic (drawing and first writing). Methodologically the research started from a qualitative approach, in which we opted for the microgenetic analysis of data construction. The study was carried out in a public school of early childhood education in the Federal District (Plano Piloto) in a classroom with children aged 4-5 years. Hence, because of the research's descriptive and careful characteristics, the instruments and procedures used were: journaled observations and field video recording of situations involving literacy experiences articulated for children's creative processes. It can be problematized along this paper that symbolization involved in writing is present in the creating activities of early childhood education long before they start to literacy. In these actions the body assumes a central position. It is through it that *writing* and *reading* about what is real configured by the children become possible. It is highlighted in data analysis, among other things, how the creative processes (pretending, narrative, drawing and writing) mingle, complement each other and interpenetrate in ontogeny. In other words, the body tells, plays, draws and writes. It should be noted, however, the different forms it takes for implementing the different creative manifestations. Finally, the study shows the opinions of children on the body, from the study carried out, revealing their perceptions about the relationship between body, subject and culture.

Keywords: body, literacy, historical-cultural perspective.

SUMÁRIO

Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Resumo	ix
Abstract	x
Apresentação	1
Capítulo 1 – Introdução.....	3
A escrita na perspectiva histórico-cultural: considerações gerais	9
A relação entre desenho e escrita	13
A escrita e seus desdobramentos educacionais nas práticas de letramento e alfabetização	16
Capítulo 2 – O corpo na(da) história e na(da) cultura	22
O corpo e seu estatuto semiótico.....	29
O corpo e o movimento: focalizando a pessoa completa – contribuições de Henri Wallon	31
Delimitação do problema: os estudos sobre o corpo na escola	37
Objetivos da pesquisa:.....	40
Geral.....	40
Específicos.....	40
Capítulo 3 – Metodologia.....	41
Procedimentos da investigação: considerações metodológicas	41
Caracterização do estudo de campo: estrutura física da escola, organização da sala de aula e a rotina das crianças	43
A escola.....	44
A sala de aula.....	45
A rotina dos alunos.	45
A construção dos dados: o trabalho de campo	46
Capítulo 4 – Resultados e análises de dados	49
A mediação do corpo nas experiências <i>não-gráficas</i> de letramento (faz de conta e narrativa) emergentes na interação criança-criança e adulto-criança;	49
A mediação do corpo nas experiências <i>gráficas</i> de letramento (desenho e primeiras elaborações de escrita) emergentes na interação criança-criança e adulto-criança.	64

Opiniões das crianças sobre o modo como sentem e pensam suas experiências com o corpo na escola, depois da investigação realizada.....	77
Comentários gerais.....	86
Capítulo 5 – Comentários finais	90
Referências	91
Anexos.....	99
Anexo 1	100
Anexo 2	103
Anexo 3	106
Anexo 4	109
Anexo 5	112
Anexo 6	115

APRESENTAÇÃO

“É com o corpo que marcamos nossa presença no mundo. Através dele, expressamos sensações, sentimentos, emoções e estabelecemos relações com os que nos cercam, com o mundo e com a cultura. Pensar o corpo é deparar-se com uma obra em aberto, para sempre inconclusa, como são as bases culturais que o constituem, nomeiam e transformam, através do tempo e da história.” (Velloso, Rochou e Oliveira, 2009, p. 15)

O interesse sobre a temática do letramento surgiu a partir da minha prática em sala de aula, na Educação Infantil, na Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal. Como professora, observava que a experiência com a linguagem escrita estava resumida ao ensino do sistema gráfico. Sem dúvida, confirma a literatura especializada, a instituição escolar tem desprestigiado as diversas (outras) linguagens apreendidas e vivenciadas pela criança ao longo de sua inserção no universo letrado.

Além disso, constatava que o corpo, como esfera de simbolização, era negligenciado nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, percebia uma instrumentalização do corpo, em função dos estudos desenvolvidos (e amplamente divulgados) na psicomotricidade.

Pode-se notar que, as expressões e representações criadas pelas crianças (faz de conta, narrativa, desenho etc.), reveladoras de sua condição cultural, não eram priorizadas nos planejamentos educacionais como lócus de produção de conhecimento da criança sobre o mundo.

De fato, meninas e meninos quando brincam, desenham, narram, “escrevem” etc. revelam diferentes maneiras de interpretar o universo circundante, realizando leituras sobre o próprio real. O corpo participa ativamente desse processo e, por isso, essa relação precisa ser mais detalhadamente estudada, de modo a contribuir para aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento infantil e para o modo como as propostas curriculares são organizadas e estruturadas na escola.

Desse modo, o presente trabalho, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, busca discutir a participação do corpo nas práticas de letramento. No primeiro capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, destacando o papel da escrita para os teóricos dessa abordagem e sua relação com o gesto e as ações criadoras na infância (faz de conta e desenho). Ao final, as questões do letramento e da alfabetização são abordadas de forma a contextualizar o leitor sobre seus desdobramentos educacionais.

Em um segundo momento, o texto aborda a temática do corpo em sua historicidade. Ademais, avança na análise conceitual que configura estatuto linguístico ao corpo. Nesse campo de reflexão teórica, algumas contribuições de Henri Wallon são entretecidas aos aspectos conceituais da perspectiva histórico-cultural. Ambas teorias, apesar de apresentarem diferenças, possuem a mesma raiz epistemológica: o materialismo histórico dialético, conferindo interessante possibilidade de diálogo frente ao tema abordado.

Nessa linha argumentativa, a delimitação da pesquisa é circunscrita às reflexões críticas sobre a psicomotricidade e o ensino da linguagem escrita. Essa abordagem teórica e experimental, que muito tem influenciado as práticas na Educação Infantil, centra-se no treino e na repetição de movimentos mecânicos, como se a escrita estivesse relacionada (prioritariamente) ao controle do corpo.

No capítulo três, estruturou-se a metodologia do trabalho. Aqui, estão delineados os princípios teóricos que compuseram a pesquisa qualitativa, bem como os componentes principais do local pesquisado, dos participantes envolvidos, da construção dos dados e das categorias analisadas.

No capítulo quatro, os resultados são elucidados e as discussões realizadas. No presente estudo, destacado nos comentários gerais, pode-se perceber a importância crucial do corpo nos processos de simbolização da criança e a relevância desses processos à aquisição da escrita.

Por fim, nos comentários finais, há os desdobramentos educacionais dos “achados” encontrados na pesquisa.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

No início do século XX, a Psicologia vivia uma crise em seus paradigmas, em que as correntes filosóficas do materialismo naturalista reducionista e do idealismo argumentavam contraditoriamente sobre os fundamentos conceituais que explicavam as especificidades do desenvolvimento humano.

Vigotski (1987), ao sinalizar essa contradição, adverte sobre a natureza epistemológica dessa problemática e seus desdobramentos metodológicos para o campo da Psicologia. O autor aponta que a abordagem naturalista concebia os processos psíquicos superiores como decorrentes daqueles observados no comportamento animal, se comparados. Ou seja, a consciência era resultante da evolução biológica. Nesse sentido, o psiquismo humano era explicado pela causalidade (causa e efeito) comportamental estruturado em bases (estímulos e respostas) ambientais (Luria, 1991; Cole & Scribner, 2008).

Em contraponto, segundo Pino e Goés (2000), a posição idealista entendia a consciência como entidade preexistente e explicativa da atividade humana. Isso implica afirmar que ela estava relacionada, diretamente, à natureza espiritual (metafísica), às impressões subjetivas e singulares. Ou seja, não poderia ser objetivada, pois estava desassociada dos fenômenos naturais, culturais e sociais (Vigotski, 1987; Luria, 1991).

Diante desse quadro, Vigotski (2008) alertou para ausência de uma teoria explicativa dos processos psicológicos superiores e se impôs o objetivo de formular uma síntese das concepções opostas, a partir da estruturação de bases teóricas completamente novas. Sua preocupação era identificar o real objeto de estudo da Psicologia e a maneira adequada de se investigá-lo (Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler, 2007).

Assim, Leontiev, Luria e Tieplov (1987) esclarecem que a abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski emerge em contraposição aos conceitos biológicos do desenvolvimento e dos pontos de vista que concebem a cultura como independente da ontogênese. Isto é, o homem passa a ser compreendido em sua totalidade, “constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas” (Zanella *et al.*, 2007, p. 28).

Conforme argumenta Pino (2000a), Vigotski, ao estabelecer uma teoria que busca compreender a história do ser humano tanto do ponto de vista individual (ontogenia), quanto da história da espécie humana (filogenia), possibilita aos estudos posteriores uma análise entre a natureza e a cultura. O autor aponta que este é um fator importante na abordagem histórico-cultural, uma vez que Vigotski tem como elemento central de suas preocupações conceituais a explicação das funções elementares (ou naturais), as funções superiores (culturais) e a relação de ambas na constituição da pessoa.

Para Vigotski, a história do homem baseia-se na transformação daquilo que se define como natural para uma ordem cultural. Ou seja, as funções naturais não deixam de existir com a emergência das funções superiores, fruto das relações sociais e culturais, mas obtêm uma nova maneira de se manifestar (são transformadas).

Vigotski critica, então, as teorias que percebem o desenvolvimento humano restrito à maturação biológica do indivíduo e apresenta, em linhas gerais, três postulados básicos para definir seu modelo epistemológico: a) as funções psicológicas apresentam um suporte biológico, mas são transformadas pela cultura, isto é, “as funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (Vigotski, 2000, p. 35); b) o funcionamento psicológico se estrutura a partir da mediação simbólica (especialmente a linguagem); e c) a constituição subjetiva é um amálgama permanente e dialético de conversões das relações sociais (com o outro) para estruturação de si (incorporação¹ das ações).

A abordagem histórico-cultural interessa-se por compreender como os processos tipicamente humanos se estabelecem em cada indivíduo (Fontana & Cruz, 1997). Para Vigotski, o psiquismo é construído nas relações sociais em que a interação entre o indivíduo e a cultura constitui o fundamento explicativo da especificidade humana. Os reflexos herdados biologicamente se transformam pela cultura, originando particularidades que diferenciam o homem de outras espécies.

¹ O termo “internalização” utilizado por Vigotski (2008) e amplamente discutido na teoria histórico-cultural, no presente trabalho, foi substituído propositivamente por “incorporação”. Essa decisão parte do princípio de compreensão que os modos culturais de ação e pensamento acontecem no corpo e entre os corpos em interação.

Nessa linha argumentativa, Ringon, Asbabr e Moretti (2010), em seus estudos sobre o processo de humanização, reconhecem o homem como sendo a síntese de articulação entre o fator individual, no que tange ao sentido biológico, e o fator social, no que diz respeito à cultura. De fato, por meio da incorporação da cultura e de tudo aquilo que os seres humanos criaram e expandiram ao longo da história, o homem se humaniza.

Ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem se torna humano. Dessa forma, assume uma concepção do ser humano em seu processo de desenvolvimento, o que significa compreendê-lo no movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. Esse fundamento permite a análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico (Ringon, Asbabr, & Moretti, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, Vigotski (2008), influenciado pelas ideias de Marx, evidencia as transformações históricas na sociedade e na vida material como sendo produtoras de mudanças na consciência e, conseqüentemente, no comportamento humano. Nessa direção, o trabalho é fator primordial para se compreender aquilo que define a essencialidade humana, viabilizando o desenvolvimento da cultura. Portanto, a separação entre o homem e os animais não se refere somente à questão biológica. Apesar de ambos apresentarem necessidades orgânicas, o ser humano diferencia-se porque busca não somente preservar-se no sentido biológico, mas precisa existir no sentido cultural (Ringon, Asbabr, & Moretti, 2010).

Colaborador de Vigotski, Luria (1991) explicita que a gênese da experiência cultural está no surgimento do trabalho social, como forma de atividade (coletiva) que possibilita ao homem atuar e mudar a natureza, transformando a si mesmo. Essa ação de dimensão abstrata permite ao homem perceber e agir além do campo perceptivo imediato, ultrapassando as condições impostas pela realidade. Por meio do planejamento de ações, de sua imaginação, o homem cria a cultura e é dialeticamente criado por ela. A experiência ontológica é a síntese da díade criador/criatura (da cultura). Por meio do trabalho social, na criação de elementos mediadores (instrumentos e signos), o humano acontece.

Ao contrário dos outros animais, o homem domina a natureza e nela impõe suas marcas e desejos. Além disso, passa a controlar seu próprio comportamento e atos de pensar. Essa atividade se origina no coletivo (sociogênese) e é responsável pela formação da cultura.

É importante, então, definir o conceito de cultura dentro da perspectiva apresentada por Vigotski – como prática social, fruto das relações sociais de uma sociedade específica e resultante do trabalho, como preconiza a compreensão marxista e engeliana (Pino, 2000a). Isto é, a cultura é o conjunto de todas as coisas que o homem produz, sendo tanto as produções técnicas e artísticas, bem como as tradições, instituições e práticas sociais. Tudo aquilo que se difere da natureza é criação humana.

Entretanto, para se compreender a relação entre natureza e cultura, é preciso refletir que esta se relaciona “com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana” (Pino, 2000a, p. 54). Assim, a criação de signos e instrumentos apresenta-se como característica mediacional da experiência do homem com a natureza, a partir do trabalho social (das práticas coletivas).

Nesse sentido, Vigotski (2008) explicita que, apesar da diferença entre instrumentos e signos, ambos diluem-se no significado geral de artefatos ou adaptações artificiais criadas pelo homem. Além disso, tanto os instrumentos como os signos são mediadores e, portanto, constituídos nas/das relações sociais. Pino (2000b) defende que o conceito de mediação semiótica é elemento crucial para a compreensão da abordagem histórico-cultural, que é entendida como o processo de intervenção de um fator intermediário em uma relação gnosiológica.

Em se tratando da diferença entre instrumentos e signos, Vigotski (2008) explica que ela está centrada em como ambos direcionam o comportamento do ser humano. De acordo com o autor, o uso do instrumento relaciona-se a uma ação consciente/intencional historicamente elaborada, que se dá de forma externa, levando necessariamente a transformação dos objetos, do homem sobre a natureza e de seu próprio funcionamento psíquico.

Em contrapartida, os signos são criações humanas orientadas para a estruturação e regulação das ações cognoscitivas, tais como: memorizar, comparar, calcular, imaginar etc.

Conforme Oliveira (2001) explicita, os signos atuam no campo intrapsicológico e são interpretáveis como representação da realidade. De fato, por meio da apropriação da palavra e seu uso, é possível perceber as diferentes maneiras de (se) organizar, sentir e pensar um determinado *tempo social (história)*. A linguagem não apenas reelabora os processos de percepção do homem, como também cria novas estruturas nessa percepção (Luria, 1991).

Ou seja, o sistema de signos reestrutura a totalidade dos processos psicológicos superiores, permitindo ao sujeito a compreensão e domínio tanto de seu próprio comportamento como de seus atos de pensamento. Essa modificação na estrutura cognoscitiva do sujeito refere-se às transformações em suas necessidades e motivações.

Logo, a utilização de instrumentos, a apropriação da palavra (produção com o signo), toda a origem da atividade mediada e dos processos de incorporação das ações modificam o psiquismo humano e caracterizam seu desenvolvimento (Vigotski, 2008).

Na ontogênese, em síntese, o desenvolvimento é o resultado dos inúmeros processos de incorporação efetuados pelo sujeito na sua relação com o outro, mediados por elementos simbólicos e instrumentais. Tais processos estão circunscritos por modos culturais de agir e pensar, em que, a partir das relações com o outro, o sujeito se apropria das significações (funções) simbólicas socialmente construídas e as convertem em significações (funções) para si.

Desde o nascimento, a criança está inserida em um mundo social que vai sendo, paulatinamente, apresentado a ela por seus pares mais próximos, por meio da linguagem. A forma como *o outro* mostra, nomeia, significa o mundo (e a própria ação da criança) permite que ela compreenda e participe das dinâmicas sociais, constituindo sua singularidade.

Vigotski (2008), para explicitar o processo de incorporação, exemplifica o gesto como vetor de comunicação importante nas dinâmicas sociais em que o bebê está inserido. O autor discorre sobre o gesto de apontar e a importância que é dada ao *outro* no processo de significação.

Em princípio, explica Vigotski (2008), a ação do bebê se resume ao movimento direcionado a um determinado objeto que ele ainda não consegue pegar sozinho. À medida

que a mãe percebe e interpreta esse ato como indicação do gesto de apontar, o movimento do bebê ganha outra configuração, pois passa a ser significado pelo outro (é interpretado), assumindo estatuto simbólico.

Dessa maneira, Vigotski (2008) indica que o movimento dirigido para o objeto passa, então, a ser significado pelos outros. Isto é, aos poucos, a criança compreende que o seu movimento e a sua ação, antes realizados em direção ao objeto, transformam-se em intenção direcionada para as pessoas. Em linhas gerais, pode-se afirmar que por meio dos gestos se estabelece uma forma de comunicação entre criança e adultos. Isto é, as pessoas que estão ao redor da criança atribuem aos movimentos realizados pelos pequenos sentidos de gestos indicadores. Dessa forma, o gesto se transforma em uma maneira visual de comunicação, uma função simbólica (Gontijo, 2008).

Nessa direção, Vigotski (2008) elucida as transformações ocorridas no processo de incorporação em que uma operação que a princípio retrata uma atividade externa é reelaborada e começa a acontecer internamente. Assim, a ação realizada inicia-se, primeiramente, no plano interpsicológico e, posteriormente, no intrapsicológico. Ou seja, todas as funções superiores apresentam sua gênese nas relações entre os indivíduos que, em seguida, são incorporadas e estruturam o funcionamento superior. Esse movimento entre o externo e o interno implica uma reelaboração dinâmica da atividade psicológica, tendo como suporte a operação com signos.

É importante destacar que Vigotski compreende o uso de signos atrelado aos processos de representação criados pelo homem para organizar e dirigir seu próprio psiquismo a partir das dinâmicas sociais. O autor destaca entre os sistemas semióticos: o numérico, os signos convencionais e a escrita². Esse último é o tema de interesse da presente pesquisa.

² Os processos de leitura e escrita estão interligados, apesar de suas diferenças fundamentais. No entanto, no presente estudo, o enfoque investigativo será o processo de aquisição da escrita e sua relação com o funcionamento simbólico da criança pequena.

A Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: Considerações Gerais

Dentro da perspectiva histórico-cultural, a escrita ocupa lugar de destaque nos estudos realizados por Vigotski e seus demais colaboradores. Também uma invenção humana, tanto como os outros signos, a linguagem escrita impõe uma estrutura específica de comportamento, desmembrada do aspecto biológico em que fatores culturais encontram-se centralmente presentes (Vigotski, 2008).

Vigotski (2008) esclarece que a aquisição da escrita relaciona-se com todo o processo de construção do simbolismo na criança, apontando a relação do uso do gesto, faz de conta e o desenho como elementos essenciais para compreender tal funcionamento. O gesto, nessa perspectiva, caracteriza-se como sendo o signo visual em que a futura escrita apresenta sua origem. Para o autor: “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (p. 128).

Para fundamentar sua explicação, Vigotski cita a relação que Wurth estabeleceu entre o gesto e a escrita pictográfica. Wurth revelou que os gestos figurativos, geralmente, indicam a cópia de um signo gráfico. Em contrapartida, os signos, muitas vezes, são a fixação de gestos. Segundo o pensamento de Wurth, todas as designações simbólicas na pictografia se originam da linguagem gestual, ainda que, logo depois, passem a funcionar de forma separada e independente.

Vigotski (2008) aponta dois momentos em que os gestos estão intimamente relacionados com a gênese da escrita. Um deles interliga-se especificamente ao faz de conta e o outro aos desenhos realizados pela criança.

Em se tratando da brincadeira de faz de conta, Vigotski (2008) discute o desenvolvimento do processo simbólico da criança, por meio do brincar e sua ligação com a gestualidade. Para as crianças, determinados objetos podem significar outros, por meio da substituição, na configuração gestual.

O autor comenta: “Não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como

brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo” (Vigotski, 2008, p. 130).

Portanto, não se pode dizer que qualquer objeto pode representar qualquer coisa. É preciso que os gestos representativos dessa substituição sejam possíveis e apropriados. Ou seja, os gestos realizados pelas crianças, a partir de objetos que assumem uma função de substituição, são aqueles que atribuem significados à ação infantil.

O autor exemplifica mostrando que, no jogo infantil, uma trouxa de roupas pode tornar-se um bebê, a partir dos gestos que a criança realiza na sua representação. Ou seja, a forma como a criança segura o conjunto de roupas, a maneira como se movimenta com seus braços é que conferem ao objeto a função de signo. Isso se torna viável porque a mesma gestualidade que retrata o bebê no colo aplica-se também à trouxa de roupas. O mesmo acontece com a transformação de um cabo de vassoura em cavalo de pau. Essa modificação ocorre porque o objeto do cabo de vassoura permite que a criança empregue determinado gesto com as pernas que o designe como cavalo de pau. O autor afirma:

Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma num signo independente (Vigotski, 2008, p. 130).

Em um momento subsequente do desenvolvimento do simbolismo da criança, os objetos não só representam aquilo que ela deseja, mas podem ser substituídos pela flexibilização de significados, a partir da linguagem. Ou seja, sem precisar mais do gesto para significar o objeto, um livro de capa escura pode se transformar em uma floresta porque a criança isola algumas das características do objeto (generalização), significando-os pela fala.

Logo, um certo objeto adquire uma função simbólica deslocada de sua representação objetiva, sem mais depender de seu suporte gestual. Isso implica dizer que o brinquedo passa a representar um simbolismo de segunda ordem. Por essa razão, a brincadeira do faz de conta é

considerada de grande relevância para a compreensão do desenvolvimento da escrita, que também se caracteriza como simbolismo de segunda ordem, como poderá ser visto adiante.

Nessa linha argumentativa, constata-se que é por meio do faz de conta que a criança vivencia diferentes situações e papéis sociais que vão além das suas ações cotidianas. O gesto, como suporte privilegiado da brincadeira, revela o quê e de que forma as crianças sentem e pensam a respeito do mundo. Ademais, toda a dramatização gestual, o corpo e as palavras, organizadoras da brincadeira, expressam uma *escrita não-gráfica* produzida pela criança (*poiesis*); seus modos de expressão e representação do real; suas *leituras* sobre o entorno cultural.

A partir dos estudos realizados por Vigotski (2008, 2009), Rocha (2000), Silva (2012) e Costa e Silva (no prelo), esclarece-se que a brincadeira não se caracteriza apenas como uma mera imitação da realidade, mas, sobretudo, como uma atividade de autoria infantil, em que novos elementos são combinados e recombinações, por meio da imaginação. Ou seja, apoiada na experiência cotidiana, na incorporação de papéis sociais estabelecidos e prototipizados, a criança, ao brincar, realiza *leituras e escritas* com seu corpo, revelando complexas modificações no funcionamento do seu plano simbólico. Assim, tanto no faz de conta como no desenho, que será discutido a seguir, “o gesto (...) constitui a primeira representação do significado” (Vigotski, 2008, p. 133).

Ao estudar o ato de desenhar realizado pela criança, Vigotski (2008) argumenta que ela revela por gestos aquilo que deveria estar demonstrado por meio do desenho (dramatização). Assim, os traços se configuram apenas como uma base para a representação do gesto.

O autor exemplifica esse paradigma discorrendo sobre a criança que desenha o ato de correr: ela “... começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr” (pp. 128-129). O mesmo acontece quando a criança desenha o ato de pular. Os gestos que a criança realiza indicam que ela está representando o ato de pular; no entanto, o que se vê em seus registros são os mesmos traços e pontos feitos para o ato de correr. Assim, os primeiros desenhos da criança estão mais relacionados aos gestos por ela feitos do que propriamente com o desenho em si.

Ainda no momento inicial de configuração da composição gráfica, a criança começa a registrar no papel as qualidades gerais do que deseja desenhar. Isso significa dizer que no desenho de objetos complexos, as crianças não fazem a representação de suas partes componentes, mas desenharam o que de mais geral se revela para ela do objeto. Por exemplo, ao desenhar uma lata em forma de cilindro, a criança registra como uma curva fechada (quase um círculo), remetendo a forma redonda. Essa ação relaciona-se ao próprio conjunto motor que a criança apresenta e que comanda a natureza e o estilo de seus rabiscos iniciais. Vigotski (2008) afirma que o mesmo pode ser observado quando a criança desenha conceitos complexos ou abstratos; os pequenos não os registram, mas indicam no papel, tendo o lápis (apenas) como um suporte para fixar esse gesto indicativo.

No início, a criança realiza seus desenhos de memória. Dessa maneira, não faz diferença se o objeto está em sua frente, porque seu desenho será feito não pelo que ela vê, mas pelo que conhece do objeto que pretende registrar. Percebe-se, então, que o desenho não representa a realidade do objeto, pois, muitas vezes, ele pode apresentar uma grafia completamente contrária do que vê. O desenho é mais simbolista do que naturalista, informa o autor.

Entretanto, apesar de a criança reconhecer o que está desenhado, ela ainda não o abstrai à sua função simbólica. Vigotski (2008), de acordo com os estudos de Hetzer, argumenta que a criança se relaciona com o desenho como se fosse outro objeto, não apresentando ainda a descoberta de que o que está registrado é uma representação.

O autor explicita que, gradativamente, o desenho se transforma em linguagem escrita, na medida em que a criança percebe que os traços que faz no papel significam algo (função representativa). Ela tende a passar da escrita pictórica para uma escrita ideográfica, em que as relações e significados são revelados por meio de sinais simbólicos abstratos. Ou seja, aquilo que se fala é registrado graficamente pela criança, que, de forma criativa, *escreve*, por meio do desenho, o que pensa e fala.

A Relação entre Desenho e Escrita

Luria (2010), ao estudar o processo de desenvolvimento da escrita, afirma que ele ocorre nas práticas culturais, por meio da mediação. O autor explica que a escrita começa quando a criança se utiliza do registro (um traço, um ponto etc.) como recurso mnemônico. *A priori*, a escrita não revela o conceito em si, mas funciona como *signo auxiliar* da atividade. Ou seja, por meio do registro, a criança é capaz de lembrar o que escreveu.

Desse modo, Luria (2010), ao iniciar seus experimentos, estudou crianças que ainda desconheciam o funcionamento da linguagem escrita convencional. A pesquisa consistiu da seguinte metodologia: ditava-se para a criança uma quantidade de sentenças superior ao que ela pudesse lembrar e, diante da dificuldade de recordar de todas as palavras, ela poderia pegar um papel, seguindo a sugestão do pesquisador de anotar as palavras ouvidas.

Pode-se constatar que, inicialmente, a criança não se utilizou de seus registros para recordar; algumas vezes eles atrapalharam e confundiram o processo de memorização. Em outras situações, a criança disse o que lembrava sem nem sequer olhar para o papel. Ou seja, os registros ainda não se configuravam como escrita propriamente dita.

Para Luria (2010), os primeiros registros foram realizados com base na imitação do ato motor de escrever, sem relação com o aspecto interno da escrita. Em determinados momentos de sua pesquisa, o autor percebeu que a criança algumas vezes registrou sem ouvir todas as sentenças pronunciadas, mostrando-se muito mais interessada na escrita como uma ação em si mesma. “Nesse caso, a função da ‘escrita’ dissociou-se do material a ser escrito; sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo, a criança usou a escrita de forma puramente externa e imitativa, assimilando sua forma exterior, mas sem empregá-la corretamente” (Luria, 2010, p. 150).

Em contrapartida, algumas crianças, apesar de registrarem traços indiferenciados, ao falarem sobre o que lembravam, agiram como se estivessem lendo de forma a distingui-los. Isto aconteceu porque a criança se utilizou de diferentes espaços da folha para registrar. Isto é, por meio dos sinais topográficos, ela, de fato, utilizou-se da escrita para ajudar na recordação, deixando de ser um ato meramente mecânico.

Ainda sobre as marcas escritas no papel, Luria (2010) aponta que algumas vezes elas servem como sugestão para lembrar. A criança escreve e, quando solicitada a dizer o que registrou, ela declara algumas palavras, mas que não se relacionam ao conteúdo dito. Ou seja, a criança sabe que aquela escrita tem significado, no entanto não lembra exatamente o que foi dito.

Luria (2010), então, discorre que, após essa compreensão pela criança de que os registros podem ser usados como recurso mnemônico, ela deve entender que esse signo (escrita) utilizado, precisa ter um significado comum para todos. Nesse sentido, o autor afirma que o desenvolvimento da escrita parte de rabiscos não diferenciados para diferenciados, em que: “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (Luria, 2010, p. 161).

O autor relata que um dos recursos utilizados pela criança para diferenciar seus traçados acontece por meio do ritmo da escrita. Ou seja, palavras/frases curtas pressupõem registros curtos. Assim, palavras/frases longas são representadas por traçados mais longos e complexos. No entanto, essa diferenciação da escrita ainda não se caracteriza suficiente para distingui-la em seu conteúdo.

Luria (2010) afirma que escrever frases em que a quantidade, cor, forma ou tamanho estejam presentes no conteúdo faz com que a criança comece a compreender o aspecto interno da escrita. Ela se utiliza de registros tais como: número de traços diferenciados para escrever, diferentes quantidades, marcas mais fortes no papel para designar determinada cor e, e por fim, desenhos. O autor esclarece:

Através desses fatores, a criança, inicialmente, chega a ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (Luria, 2010, p. 166).

Luria (2010) indica que a criança, ao tentar escrever determinada sentença, utiliza-se de traços diferenciados e, logo depois, de desenhos que revelam sua representação em si mesmo. Contudo, quando a criança não consegue registrar a ideia somente por meio de um

desenho, porque se julga incapaz de realizá-lo, desenha alguns outros elementos que a fazem remetê-la à frase ouvida. Por exemplo, ao registrar a sentença “Há muitas estrelas no céu” (p. 177), a criança desenhava uma janela e o céu, o que retratou uma cena global, a qual a auxiliou na lembrança de seu registro. Ou seja, por encontrar dificuldades em representar pela escrita pictográfica, a criança começa a fazer outras relações e passa a uma escrita simbólica.

Sobre isso, o autor afirma: “... quando as condições eram restritas, a criança revertia para uma forma nova, mais complicada, de escrita pictográfica, na qual os elementos pictográficos combinavam com marcas simbólicas usadas como meios técnicos para a memorização” (2010, p. 188).

Posteriormente, a criança percebe que não precisa desenhar todas as ideias ditas, mas pode se utilizar de alguns mecanismos para registrá-las. Por exemplo, a criança analisada por Luria (2010) ouviu a frase: “Há mil estrelas no céu”. Em vez de tentar infinitamente representar as mil estrelas, a criança desenhava apenas duas estrelas que a remetiam à ideia da quantidade, indicando elementos processuais de uma escrita simbólica.

Assim como no faz de conta e no desenho, a escrita se constitui como um simbolismo de segunda ordem. Nos dois primeiros casos, os gestos estruturam a atividade, a primeira representação do significado, configurando-se como esfera simbólica de primeira ordem. Em seguida, o significado assume a centralidade, quando as atividades se descolam da dependência do gesto.

O mesmo acontece com o sistema de escrita que, inicialmente, precisa da fala como suporte, sendo a linguagem oral um meio que atua como intermediária entre a escrita e o que ela significa. Aos poucos, a escrita passa a representar a realidade de forma direta (Lacerda, 1992, 2008).

Vigotski (2008) explica:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem, que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é construída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações das entidades reais. Gradualmente

esse elo intermediário (linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (p. 126).

Em um desdobramento, Lacerda (1992, 2008) elucida que as linguagens oral e escrita demonstram exigências diferentes para se desenvolver. Na linguagem escrita, por exemplo, exige-se maior abstração no que se refere à semântica e sua forma de ser representada. Em contraponto, a criança, por meio da fala, revela-se de maneira contígua, imediata. Assim, os mecanismos psicológicos utilizados na linguagem escrita se caracterizam como mais elaborados do que na linguagem oral, se comparadas.

Essas considerações teóricas são muito profícuas para se pensar os processos de aquisição da escrita que estão em andamento na educação infantil, particularmente, antes de as crianças colocarem o lápis na mão para escrever letras. O foco em direção ao funcionamento simbólico merece atenção, pois implica uma (re)visada de olhar para as ações criativas correntes na infância, especialmente para os modos de desenhar, brincar e narrar.

A Escrita e seus Desdobramentos Educacionais nas Práticas de Letramento e Alfabetização

Nas últimas décadas, os conceitos de letramento e alfabetização foram amplamente discutidos na área educacional (Kleiman, 2006, 2007; Galvão & Batista, 2006; Mortatti, 2007; Goulart, 2007, Albuquerque, Moraes, & Ferreira, 2008; Andrade, 2010).

De acordo com Soares (2010), a palavra *letramento* surgiu no Brasil na década de 1980, derivada da palavra inglesa *literacy*. Nessa perspectiva, mais do que se conhecer o alfabeto, era necessário fazer uso da linguagem escrita nas práticas sociais, participar, interagir, saber se utilizar da leitura e da escrita em diferentes gêneros textuais e situações cotidianas. Isso significou, em linhas gerais, a defesa de uma apropriação da linguagem escrita como esfera intrínseca à cultura, em que o centro da questão não está apenas na decodificação de letras e fonemas, mas de sua funcionalidade nas relações sociais (Soares, 2010; Goulart, 2006; Carvalho, 2009).

Soares (2010) elucida que mensurar e nomear aquilo que se *lê* e se *escreve* como relacionado a estar alfabetizado e/ou letrado varia dependendo dos diversos contextos sociais nos quais o indivíduo está inserido e suas diferentes interpretações.

Embora próximos e interdependentes, letramento e alfabetização apresentam conceituações diferentes. O letramento é a amplitude de se apropriar da linguagem escrita, em seu uso na vida social (funcionalidade), e a alfabetização, apesar das controvérsias teóricas, interliga-se ao ensino/aprendizagem dos elementos da linguagem escrita, ou seja, de letras e fonemas que tornam o sujeito capaz de ler e escrever (Soares, 2004, 2010; Carvalho, 2009).

Ser alfabetizado não significa compreender a leitura e a escrita nas diferentes dimensões sociais, o que igualmente implica dizer que o indivíduo pode saber e/ou conhecer a funcionalidade da escrita, mas não decodificar as letras e fonemas sistematizados. Portanto, a pessoa pode ser letrada e não alfabetizada ou alfabetizada e não letrada. Isso pode ser evidenciado na criança quando ela ainda não aprendeu o sistema da escrita, mas percebe, a partir das experiências que tem com o universo cultural, que existe um *motivo* e um *para quem* se escrever, apresentando certo *nível de letramento*. “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (Soares, 2010, p. 49).

Goulart (2006) elucida que as formas de lidar com a linguagem escrita relacionam-se diretamente com o contexto em que o sujeito está inserido e como este faz uso dessa linguagem. Ou seja, os *eventos* de letramento em que cada indivíduo participa, em diferentes classes sociais, afetam a maneira como ele utiliza a leitura e a escrita, não sendo, portanto, uma relação homogênea, em que todos apresentam a mesma interpretação e interação com essa linguagem.

Soares (2010) enfatiza:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (p. 37).

De fato, a condição de ser letrado traz modificações ao indivíduo em sua forma de vivenciar o meio que o circunda. Dessa maneira, letrar e alfabetizar, embora sejam ações diferentes, se complementam e se enriquecem, significando modos de atribuir sentido e de se apropriar da linguagem escrita.

Vigotski (2008), contudo, argumenta que, embora a escrita apresente papel essencial no desenvolvimento cultural infantil, ela ainda habita lugar muito resumido no âmbito escolar. O autor explicita que se ensina para as crianças as letras para que palavras possam ser formadas. A linguagem escrita, propriamente dita, em sua funcionalidade e simbolismo ainda não é amplamente trabalhada nos espaços educacionais (Gontijo, 2007; Barbato, 2007).

À sua época, Vigotski (2008) problematizava que, embora tenham surgido por razões históricas, muitos métodos para realizar o ensino da língua escrita de forma eficaz, a pedagogia necessitava desenvolver um procedimento mais adequado para tal atividade. De fato, ao contrário da linguagem falada, a escrita exige um treinamento artificial, que demanda muita atenção e empenho tanto do professor quanto do aluno. A atenção meramente mecânica pode levar ao esquecimento do ensino da linguagem escrita viva.

A escrita é ensinada como uma habilidade técnica a ser alcançada. Vigotski (2008) compara essa forma de se mediar a linguagem escrita com o ato de aprender a tocar piano. Muitas vezes, sabe-se a maneira correta de posicionar os dedos e as mãos nas teclas, mas isso não significa que exista o envolvimento com a música em si.

O autor prenuncia, então, que é preciso que as crianças tenham acesso, de fato, à linguagem escrita e não somente à grafia das letras. Mais do que isso, a escrita deve estar relacionada a uma atividade importante para a criança. Ou seja, escrever não pode ser apenas um ato motor, mas *um algo* que envolve toda atividade cultural da criança, um modo de se relacionar com o mundo, de expressá-lo e representá-lo.

Consoante à abordagem proposta por Vigotski, os autores contemporâneos da perspectiva histórico-cultural (Smolka, 2003 e 2008; Lacerda, 2008; Gontijo, 2008, entre outros) (re)afirmam que a apropriação da escrita é responsável por grandes transformações na ontogênese. No entanto, o desenvolvimento da linguagem escrita não se revela de forma linear, ao contrário, é marcado por continuidades e discontinuidades, idas e vindas.

Nesse aspecto, de acordo com Gontijo e Leite (2002), a escrita não resulta de uma adaptação ao sistema de signos, mas de sua apropriação. Por meio desse processo complexo, os conceitos organizados e estruturados historicamente tornam-se dominados pelo indivíduo.

Ao escrever, a criança amplia radicalmente seus modos de imaginar e (re)memorar o mundo, pois é capaz de lembrar o que escreveu, ler para o outro e utilizar da própria escrita para escrever a mesma palavra em outro determinado tempo e/ou contexto. Ela passa a conservar na escrita suas impressões, percebendo que, independentemente do lugar em que a palavra esteja escrita, ela estará representada da mesma forma.

As autoras explicitam que, mesmo sem conhecer o sistema da escrita, as crianças se utilizam de formas icônicas e não icônicas para registrar, percebendo o simbolismo da escrita muito antes de dominá-lo formalmente, como dito anteriormente. Nesse sentido, estudar o processo de escrita perpassa o conhecimento de outros fatores que participam da expansão cognoscitiva, para além da aquisição de letras, grafemas e fonemas. Por isso a necessidade de um estudo mais aprofundado da história do desenvolvimento dos signos na criança.

Smolka (2003), fundamentada na teoria histórico-cultural, explica a escrita em sua dimensão discursiva. Logo que as crianças iniciam o desenvolvimento da linguagem escrita, interação e interlocução estão presentes. Ou seja, a escrita na escola não é somente um eixo de conhecimento, mas, essencialmente, uma “forma de linguagem” (Smolka, 2003, p. 45). Ou seja, alfabetizar é ir além do ato de aprender letras, palavras, orações, pois a escrita possibilita modos diferentes de viver a linguagem.

Seguindo esse pensamento, a autora adverte que o desenvolvimento da escrita se relaciona com vários outros fatores que participam diretamente dessa construção como, por exemplo, a dimensão simbólica, as diferentes funções e configurações da escrita em um determinado contexto social e cultural.

Dessa forma, a função interativa torna-se importante, na medida em que estabelece e constitui o conhecimento na e pela escrita. Em uma atividade dialógica, interativa, a criança aprende a ouvir e compreender o outro pela leitura e a dizer o que sente e pensa, por meio da escrita.

Cabe dizer que a ação de aprender está relacionada ao fazer uso dessa linguagem: praticá-la, conhecê-la, trazendo para o campo pedagógico fatores sociais e políticos. Ou seja, a escrita se constitui *de e por* sentidos, em que estabelece uma relação com o outro – dialógica, discursiva –, daquilo que é escrito, como é escrito e para quem é escrito (Smolka, 2003; Barbato, 2007).

Munhoz e Zanella (2008) argumentam que ler e escrever se configuram como atividades culturais que apresentam grande complexidade. Isso se deve ao fato de que, ao mesmo tempo em que propaga sentidos construídos e partilhados, torna possível o surgimento de novos sentidos, em virtude de seu aspecto polissêmico.

Nessa direção, a leitura e a escrita não estão restritas à escola. Outras possibilidades fazem parte da indústria cultural, em que:

Não só suas *funções*, mas seus *usos* se modificam, se transformam. Nesse processo de formação, a linguagem verbal, linear, escrita, literária, se encontra e se confronta com a ‘linguagem global’ do corpo com simultaneidade das informações, com a multiplicidade de formas de dizer. Não só a palavra, mas o corpo adquire o estatuto de signo (Smolka, 2003, pp. 79-80).

Nessa linha argumentativa, pode-se notar que, na contemporaneidade, a criança está inserida de diferentes maneiras em um ambiente letrado e troca informações com esse meio antes de entrar para o contexto escolar. A escrita é uma das linguagens existentes, que se articula com outras linguagens. As leituras de mundo realizadas pelas crianças se externam por diferentes meios semióticos que se articulam. Linguagem escrita, plástica, musical, fotográfica, teatral etc. constitui a criança nos processos de percepção, leitura, representação, compreensão e estruturação do mundo que a circunda, em especial os momentos de narrar, brincar e desenhar (Garcia, 1993).

Perez (1993), apoiada na teoria de Vigotski, aponta o contar, o interpretar e/ou criar histórias como atividades essenciais para o desenvolvimento da escrita, pois são experiências que constituem o universo simbólico da criança, por meio da vivência de papéis que a orientam em sua relação com o real. As histórias criadas pelas crianças, as brincadeiras de enredo, os desenhos dão liberdade ao pensamento infantil e motivam seus processos criativos,

oportunizando o aprendizado efetivo da leitura e escrita. A criança, ao realizar suas produções (*poiesis*) orais ou escritas, constrói sínteses sobre a cultura. Tais produções se articulam de diferentes maneiras ao ato de ler e escrever.

Silva, Dias e Abreu (2003), em seus estudos sobre a relação entre a imaginação e a linguagem, apontam que a criança, em seus processos criativos, por meio da brincadeira, das narrativas e dos desenhos, lê e escreve sobre o mundo que a circunda. Desse modo, anterior e/ou paralela à escrita convencional, a criança se expressa por outras *formas de escrita*, que precisam ser investigadas para melhor compreensão das práticas de letramento e alfabetização.

De acordo com as autoras, a criança, em suas possibilidades imaginativas, representa seus próprios pensamentos sobre a realidade como autora e leitora do mundo do qual participa, representações que se caracterizam como *não-gráficas* (faz de conta e narrativas) e *gráficas* (desenho, por exemplo). Nessas ações, apesar de não ser o interesse das autoras, pode-se observar que o corpo não só participa ativamente da experiência criativa infantil, como a constitui. Isto é, o corpo se caracteriza como elemento central de mediação nos processos de leitura e escrita realizados pela criança, uma vez que está presente em todo o desenvolvimento simbólico infantil. Nesse sentido, o corpo é mais do que um suporte técnico, motor, sendo *locus* em que a criança se expressa e representa.

CAPÍTULO 2 – O CORPO NA(DA) HISTÓRIA E NA(DA) CULTURA

A temática do corpo tem sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento científico, apresentando conceituações diversas em função de distintos referenciais epistemológicos. De fato, compreender o corpo implica percebê-lo na ambiguidade múltiplo/uno, sujeito/objeto (Villaça, 2009).

A depender da cultura e da história, o corpo é concebido de uma determinada maneira:

... é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado *a priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (Goellner, 2005, p. 28).

Sant'Anna (2006) explicita que o corpo se estabelece como *lócus* biológico e simbólico, caracterizando-se como ente biocultural. Desse modo, em seus aspectos genéticos e em sua forma de se expressar, ele revela/oculta o indivíduo (seu fenótipo) e sua subjetividade. Em função dessa posição ambivalente, a autora elucida que, seja no âmbito religioso ou científico, o corpo tem se constituído historicamente como objeto de conhecimento e controle. Por isso, estudá-lo significa investigar modos de configuração de poder, em prol de interesses próprios e coletivos.

Na Grécia Antiga, por exemplo, o corpo era interesse de investigação filosófica, por sua oposição à alma. Para Platão, existia um mundo que se referia ao finito e passageiro, enquanto o outro era perfeito e imutável. O corpo, preenchido pela paixão, era prejudicial à busca do bem e da Verdade, contaminando a pureza da alma (Gonçalves, 2010).

Em sua obra *Fédon*, Platão retrata esse argumento em forma de diálogo entre Sócrates e Símiias. Eis um trecho:

Ao que parece, enquanto vivermos, a única maneira de ficarmos mais perto do pensamento, é abstermo-nos o mais possível da companhia do corpo e de qualquer comunicação com ele, salvo e estritamente necessário, sem nos deixarmos saturar de sua natureza sem permitir que nos macule, até que a divindade nos venha libertar. Puros, assim, e livres da insanidade do corpo, com toda a probabilidade nos uniremos a seres iguais a nós e reconheceremos por nós mesmos o que for estreme de impurezas. É nisso, provavelmente, que consiste a verdade.³

No pensamento platônico, a natureza era considerada um ser vivo, em que nela coexistem, hierarquicamente, deuses, homens e, por último, mulheres e animais. O homem possui um corpo constituído pelos quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar, somado à existência de três almas, que se encontram no coração, no ventre e na inteligência. Para Platão, apenas essa última possui o caráter eterno. Imortal, a alma é móvel, assim como os astros e o céu. A doença é o desequilíbrio entre os quatro elementos e, sobretudo, entre o corpo e a alma imortal.

O filósofo explica as três partes da alma, no diálogo entre Glauco e Sócrates, escrito no livro IV da *República*, em que faz uma discussão sobre a imortalidade da alma:

Sócrates – É, porém, diferente da razão ou tem ela algo de comum, de sorte que não haja na alma três partes, senão só duas, isto é, a racional e a concupiscente? Ou, por outra, como nossa república consta de três classes – os mercenários, os guerreiros e os magistrados – haverá também na alma uma terceira parte, o impulso irascível, cujo destino natural seja o de auxiliar a razão, a menos que se tenha corrompido por uma educação viciosa?

Glauco – Há necessariamente um terceiro princípio.

Sócrates – Sim, sem dúvida, se se mostra distinto da razão, como demonstramos que era do instinto concupiscente (Platão, 2001, p. 165).

³ Trecho retirado da obra *Fédon* de Platão, disponível no site: (http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2261).

Nessa direção, Gonçalves (2010) esclarece que no pensamento platônico corpo e alma pertencem a dois mundos dicotômicos. É somente em suas últimas obras que o filósofo indica os exercícios físicos como benéficos para o aprimoramento da alma, reconhecendo que estes podem contribuir para o equilíbrio.

Aristóteles, por sua vez, compreendia o homem em sua concepção contemplativa da realidade, interpretando o corpo como morada da alma. Sant'Anna (2006) explica que, ao contrário de Platão, que entende a alma como aquela que possui capacidade de vagar entre diferentes corpos, Aristóteles aponta que sua existência depende de um só corpo e a identificação não acontece em qualquer um. Logo, a alma não é mutável.

Conforme Reale (1997) argumenta, Aristóteles também dividia a alma em três partes; no entanto, o faz de maneira diferenciada de Platão. No pensamento aristotélico, a alma se subdivide em vegetativa, sensitiva e racional ou intelectual. Cada uma delas apresenta características próprias, e juntas formam o todo. Ou seja, não existe separação entre elas, embora sejam qualitativamente diferentes.

O autor esclarece que a alma vegetativa diz respeito à geração, à nutrição e ao crescimento. Apesar de dar grande importância ao fogo e ao calor, porque é por meio deles que a nutrição ocorre, Aristóteles argumentava que eles não teriam valor, se não fosse a existência da alma. É ela quem determina o quanto e como acontece o crescimento. O filósofo explicava que os vegetais, os animais e os seres humanos possuem a alma vegetativa.

Todavia, a alma sensitiva não está presente nas plantas, pois elas são destituídas das sensações, apetite e movimento. Esses três elementos estão entrelaçados, pois é por meio do sentir o mundo, ao menos pelo tato, que o desejo surge e, conseqüentemente, o movimento para saciá-lo. Isto é: "... o desejo é posto em movimento pelo objecto desejado que o animal apreende mediante a sensação ou que se representa de maneira sensível" (Reale, 1997, p. 78).

Por fim, a alma racional refere-se ao campo inteligível, assim como a percepção está voltada para o sensível. Entretanto, o conhecimento intelectual mostra-se separado do mundo corpóreo. Desse modo, essas três faculdades resultam na alma. E, assim, corpo e alma, apesar de natureza distinta, estão interligados no pensamento aristotélico. Ou seja, o corpo se configura como alma e matéria (Sant'Anna, 2006).

Aristóteles (2006) elucidada:

A alma não é corpo, pois o corpo não é um dos predicados *do* substrato, antes ele é *o* substrato e a matéria. É necessário, então, que a alma seja substância como forma do corpo natural que em potência tem vida (412a16. pp. 71-72).

Na Idade Média, o corpo passa a estar submetido aos ditames da Igreja Católica, sendo concebido como plataforma do pecado, detentor de desejos e impulsos. Nesse sentido, todas as atividades relacionadas ao prazer eram consideradas pecaminosas (feias e sujas), dimensões do mundano.

De acordo com Sant'Anna (2006), as doenças, em geral, eram vistas como castigo. O cuidado médico era questionado, pois não cabia ao homem interferir ou questionar determinações divinas. A lepra, por exemplo, era reconhecida como uma doença da alma, um castigo para os pecadores.

Em contraponto, com o Renascimento, séculos XV e XVI, os filósofos são influenciados pelo pensamento grego. Nessa época, emergem produções artísticas que retratam a celebração do corpo, em sua perfeição, buscando o homem universal (Gonçalves, 2010).

No racionalismo radicaliza-se o pensamento clássico dualista: corpo e alma se apresentam como esferas distintas, estando a razão em evidência. Dessa forma, somente o raciocínio explica a realidade, enquanto as experiências e os sentidos a confundem. Desse modo, “a mente domina o corpo e as paixões, e tem o poder de explicar todas as funções corporais de modo puramente mecânico” (Tiriba, 2008, p. 8).

Descartes, um dos principais filósofos dessa corrente, confere à razão estatuto essencial à condição humana. Nesse sentido, Souza (2001) indica que as percepções sensoriais se apresentam como ilusões e o conhecimento sobre o corpo é colocado em pauta. Em outras palavras, o homem cartesiano é entendido como objeto de questionamento. Ele começa a indagar a realidade ao questionar sobre si mesmo. Sendo assim, assume o papel de observador e observado, precisando afastar-se de si mesmo para se compreender.

Nessa linha, Sant'Anna (1993) acrescenta que o corpo passa a ser considerado a parte menos importante do homem. De acordo com o pensamento cartesiano, o ser humano transforma-se em mestre e detentor da natureza, em função da supremacia da mente. A grande marca do racionalismo está na dúvida. Segundo Souza (2001), todas as coisas são passíveis de indagações, exceto a certeza da possibilidade de se duvidar. A autora argumenta que o pensamento cartesiano foi de extrema importância para o resgate do homem como responsável pela sua própria história. Contudo, os ideais cartesianos acabaram seguindo outra direção pela radicalização da racionalidade em detrimento do sensível, das emoções.

A partir do século XVIII, com o avanço dos ideais iluministas, a consolidação do pensamento científico (positivista) e a formação das áreas de conhecimento, o corpo passa a ser compreendido de forma segmentada – em função dos diferentes enfoques disciplinares – controlado pela ciência (Gonçalves, 2010). Dessa forma, “se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (Foucault, 2011, pp. 148-149).

Por conseguinte, com o avanço do capitalismo ocidental e dos processos de industrialização, o corpo é entendido como plataforma do trabalho (meio de produção). Submisso e controlado, ele é estruturado para realizar atividades produtivas. Desse modo, o movimento resume-se, apenas, a responder aos interesses da classe hegemônica.

De acordo, Bercito (2011), em seus estudos sobre o período industrial no Brasil, aponta a domesticação e o adestramento do corpo (criação do corpo-ferramenta) como aspectos centrais para o êxito do projeto burguês. O movimento, por exemplo, restringe-se aos gestos mecânicos, repetitivos, controlados e disciplinados. O gasto de energia com movimentos desnecessários precisa ser evitado. Bercito comenta:

Preconizava-se atingir o *rendimento máximo com o menor esforço* (itálico meu). Análise do tempo dos movimentos e seu controle, com eliminação dos considerados inúteis por levarem ao desperdício de energia, seriam os passos do caminho que levaria à eficiência e à produtividade no interior das fábricas (2011, pp. 377-378).

Logo, do ponto de vista dos elementos a serem valorizados na industrialização, os atributos corporais se sobrepõem à inteligência. Ainda na ambivalência corpo/mente, o conhecimento necessário ao trabalhador refere-se somente àquele que o capacita a realizar (de forma produtiva) sua atividade. À medida que esse corpo começa a apresentar fadiga, doenças e/ou limitações, em consequência do trabalho exaustivo, a medicina aparece (como antídoto) para evitar a queda no desempenho do trabalhador. Daí surge a necessidade de se organizar, de forma racional, a energia desprendida no trabalho humano, a fim de que esse corpo controlado/manipulado não comece a dar prejuízos. Foucault (2011) indaga:

Qual o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... (pp. 147-148).

Nesses termos, Souza (2001) concorda que as normas e ações militares foram preponderantes na implantação do poder disciplinar. Instrumentos como o olhar hierárquico, a ação normalizadora e o exame contribuíram para que a ordem e a disciplina fossem mantidas e os corpos padronizados. A autora indica que o corpo torna-se ente passível de ser civilizado e aquilo que antes era imposto pela classe dominante passa a ser de cunho social. Isto é, as atitudes que antes faziam parte somente das instituições são sedimentadas e seguidas nas relações sociais. Nessa perspectiva, tem-se evidenciado uma ideologia sobre o corpo que se reflete na vida política e na educação.

Em outras palavras, Silva (2011), apoiada no pensamento de Foucault, frisa que, com o capitalismo, o corpo encontra-se cada vez mais submisso aos aparelhos institucionais, que primam pela disciplina e manipulação, para a busca do controle. Para tanto, almeja-se o corpo padronizado e instrumentalizado. Ou seja, o objetivo das escolas, quartéis, hospitais, espaços religiosos é produzir um corpo dócil, em que todos os indivíduos sejam obedientes àquilo que lhes é imposto.

Nas escolas, por exemplo, durante o século XIX, Soares (2002, 2006) aponta que o corpo é máquina. A educação física tem como principal objetivo a formação de indivíduos saudáveis, que saibam utilizar da força, a fim de evitar desperdícios desnecessários. Nesses termos, a ginástica se *positivisa* e o corpo/arte, corpo/entretenimento não encontram espaço na sociedade. “Há aqui uma nítida demonstração da busca de identidade da ginástica científica com a ordem estabelecida” (Soares, 2002, p. 26).

No século XX, com os avanços dos estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial a partir das contribuições de Foucault (2011), o corpo assume destaque investigativo.

Os estudos contemporâneos (Goellner, 2003; Villaça, 2009; Novaes, 2011, entre outros) indicam as interfaces entre cultura, tecnologia e biologia como dimensões que *transversalizam* (se assim pode-se dizer) os estudos sobre o corpo. Hoje, como se sabe, a mudança no próprio corpo, por meio do aparato tecnológico e científico, é algo possível, muitas vezes desejado e exigido socialmente.

Além disso, nas pesquisas sobre gênero (Meyer, 2003), nos movimentos culturais e artísticos – body transformation (Matesco, 2009) –, bem como nos trabalhos sobre a sociedade do biopoder (Negri & Hardt, 2004; Bentes, 2009), o corpo tem sido esfera central de problematização.

Pode-se resumir que o corpo assume diferentes significados ao longo da história, revelando-se em sua esfera sócio-histórica. No jogo entre geral/particular e cultura/sujeito, o conceito sobre o corpo ultrapassa sua configuração de matéria e/ou movimento em si, deflagrando sua dimensão semiótica.

O Corpo e Seu Estatuto Semiótico

O estudo realizado sobre o corpo perpassa a discussão acerca dos processos semióticos em relação às configurações subjetivas. Desse modo, não se pode compreendê-lo de maneira fragmentada, mas no entendimento simultâneo dos elementos: matéria/espírito, carne/imagem (Villaza, 2009; Souza & Silva, 2010). Assim, resumir o corpo apenas a “um objeto, no sentido de coisa, significa ignorar que ele também é um meio de comunicação com o mundo” (Rennó, 2001, p. 39).

Isto é, o corpo se constitui como signo, pois carrega em si processos de interpretação e expressão que ultrapassam sua materialidade. Nele, tornam-se aparentes e contraditoriamente coincidentes (em unidade) a subjetividade, a história e a cultura (Souza, 2001; Souza & Silva, 2010).

Em termos bakhtinianos, é possível afirmar que todo signo se constitui imerso em uma determinada realidade histórico-social. Nesse sentido, o surgimento dos signos é fruto das dinâmicas sociais, em que a consciência emerge. O autor explica:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual, está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (Bakhtin, 2010, p. 34).

Não há possibilidade de separação da consciência e dos elementos semióticos (ideológicos) do corpo. Na verdade, o homem é definido por um conjunto de relações interpessoais, corporificado em um indivíduo no qual funções sociais são construídas de acordo com as estruturas sociais. Nessa linha argumentativa, o corpo torna-se ente em que os discursos, as ideologias de uma sociedade se materializam e refletem o corpo/sujeito, em que “a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo” (p. 36).

Desse modo, para compreender o homem em sua completude, torna-se necessário contextualizá-lo em seu curso de vida, revelando os processos ideológicos que constituem o indivíduo, pois os significados e sentidos se revelam no sujeito corporificado (Souza, 2001).

A ideologia constitui os processos configurativos das relações em sociedade, demarcando aquilo que é aceito, profícuo, belo ou não. Os valores e as crenças revelam as particularidades e características de uma comunidade semiótica. Por essa razão, a ideologia se apresenta de forma diversificada, uma vez que a sociedade se mostra heterogênea em classes sociais e diversa em experiências culturais (Souza, 2001; Costa & Silva, no prelo).

Nesse sentido, o ser humano vivencia uma multiplicidade de contraditórios papéis sociais, que configuram narrativas subjetivas em que o corpo caracteriza-se como plataforma/suporte central. Ou seja, as experiências, as impressões e leituras de mundo realizadas pelos sujeitos são expressas no *vivido corporal*, que é uma das dimensões da subjetividade (Rennó, 2001).

Bakhtin (2010) argumenta sobre a psicologia do corpo social, que se configura como a ligação entre o sociopolítico e o ideológico, sendo o local em que iniciam os atos de fala de qualquer espécie. Nesses termos, para o autor, as relações de produção resultam em uma organização sociopolítica que determina as interações verbais em todas as esferas sociais e ideológicas. Tais interações se exteriorizam por meio das palavras, dos gestos e dos atos.

Ele explica que essa psicologia do corpo social se revela em modos de discurso diversificados, emergentes nos espaços exteriores cotidianos, no discurso interior etc. Nesse aspecto, o autor elucida que “todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (p. 43).

Outro ponto importante que Bakhtin (2010) apresenta diz respeito aos critérios de avaliação aos quais o signo está sujeito. Como dito acima, aquilo que é correto, viável, bom etc. está normatizado pelo próprio julgamento ideológico encarnado no corpo. Logo, ele também sofre dessa avaliação, por meio dos modos pelos quais a sociedade elege e identifica as esferas de perfeição, aceitação e funcionalidade.

Desdobrados dessa análise, Souza (2001) afirma que o gesto e as ações dos homens são gerados nas relações sociais, sendo (por elas) resultados e resultantes. Dessa maneira, a expressão muitas vezes é contida ou limitada não necessariamente por uma característica absolutamente física, mas por conceitos e preconceitos estabelecidos.

Vigotski (2008), embora não tenha discutido a temática do corpo conceitualmente, colabora para aprofundamento da problemática. O autor discorre sobre a relação entre gesto, desenho, linguagem e construção simbólica da criança, conforme elucidado no capítulo anterior, explicando que os signos são construídos nas dinâmicas sociais.

No conjunto de experiências culturais, os movimentos iniciais do bebê são significados pelo outro. Ou seja, a organização do corpo do bebê ocorre na medida em que o outro interpreta e dá sentido aos movimentos realizados pela criança. O corpo se estrutura na experiência alteritária, a partir do jogo inter/intrapessoal.

Portanto, é “nessa trama de significados, sentidos, papéis e posições sociais que o sujeito se constitui, sendo produto e processo de suas atitudes, de seus desejos e de suas vidas” (Souza, 2001, p. 89). Em outras palavras, esse drama evidencia-se na pluralidade de posicionamentos que o sujeito vivencia, nas múltiplas relações sociais de que participa, nas diferentes formas de agir e nas diversas dimensões semióticas que o corpo se apresenta e é apresentado. Nesse sentido, o corpo assume *lócus* central em que a subjetividade se revela por meio do *vivido corporal*; o sujeito uno/múltiplo se significa e é significado (Rennó, 2001).

Tais reflexões são pertinentes para o presente estudo. Ou seja, considerar as relações entre o corpo, processos de significação e práticas de letramento implica uma atenção aos processos criativos correntes, particularmente na infância. Dimensão privilegiada para se investigar inovadores modos de leitura e escrita da realidade, as atividades criadoras articulam diferentes recursos simbólicos (a oralidade, o corpo, os gestos e os movimentos) na composição de *leituras e escritas*.

O Corpo e o Movimento: Focalizando a Pessoa Completa – Contribuições de Henri Wallon

Wallon (2007), fundamentado no materialismo histórico dialético (tal como Vigotski), compreende o homem em sua não dissociação biológica e social. Para ele, que busca pesquisar a origem do psiquismo humano, é importante estudar a criança do ponto de vista dela própria,

de modo a compreender o seu processo de desenvolvimento de forma específica, rompendo com uma visão adultocêntrica.

O autor traz grandes contribuições às áreas da psicologia e da educação, tomando o movimento como um dos elementos centrais para o desenvolvimento infantil. Para ele, existem três campos funcionais que se articulam na constituição da pessoa completa, são eles: a afetividade, o ato motor e a inteligência. Esses três campos se encontram imbricados formando o quarto campo funcional: a própria pessoa (Galvão, 1995; Almeida, 2010). Eles se alternam em estágios específicos no desenvolvimento, ora sendo preponderante a afetividade, ora a cognição.

Wallon (2007) explica que o desenvolvimento em estágios – impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalista, categorial e adolescência – não acontece de forma linear ou por uma mera ampliação de estruturas. Ao contrário, o que marca a passagem de um estágio para o outro é exatamente a presença de crises que levam à mudança. Isto é, as crises ocorridas (sejam por fatores externos e/ou internos) resultam em transformações no sujeito e, conseqüentemente, na forma como determinada atividade/conduita acontece.

Dessa maneira, o autor explica que “entre os traços psicofisiológicos, que indicam cada etapa de seu desenvolvimento, está o tipo de atividade a que a criança se dedica, e essa atividade, por sua vez, se torna um fator de sua evolução mental” (p. 45). Wallon (2007) esclarece que a criança interage com seu meio de diferentes formas, que variam de acordo com os sistemas de comportamento presentes, os interesses, as motivações e as possibilidades que emergem durante o processo interativo. Assim, a atividade mais elementar sempre está diretamente entrelaçada às relações de ato e efeito.

Wallon (2007) indica que é equivocado assumir que no ato ou em um mero movimento não se tenha certo nível de consciência. O movimento do recém-nascido, por exemplo, refere-se ao bem-estar ou ao sofrimento que dele resulta. Ou seja, os campos da afetividade e do ato motor estão presentes desde os anos iniciais de vida da criança, sendo, portanto, indissociáveis.

Galvão (1995) elucida que, na teoria walloniana, o movimento apresenta duas dimensões: a expressão e o deslocamento em si. Ambos estão permeados pela afetividade. A

expressão de cada ato motor está intrinsecamente relacionada ao meio social em que a criança está inserida. Isto é, o ambiente cultural modifica a gestualidade (basta observar a forma como os italianos e os japoneses se expressam, afirma a autora).

Nessa direção, desde a vida inicial do bebê, na etapa impulsivo-emocional, suas interações estão direcionadas às relações com as pessoas que o rodeiam. Desse modo, Galvão (1995) explica que a emoção se caracteriza como elemento essencial de interação da criança com seu meio. Logo, os gestos que as pessoas circundantes realizam estabelecem paulatinamente as relações sociais da criança. Por sua vez, seu choro, suas manifestações iniciais, que a princípio se revelam como reflexo, são significados nas dinâmicas sociais (Caixeta, Costa, & Hanna, 2007).

Em outra fase do desenvolvimento, na etapa sensório-motor e projetiva, a atividade da criança é regida pela curiosidade de explorar o meio que a circunda, na qual se evidencia a emergência da inteligência prática (Dantas, 1983). A criança desenvolve o seu espaço exterior a partir de suas experiências concretas de manipulação e percepção dos objetos. Isto é, “os movimentos se ligam aos efeitos perceptivos que deles podem resultar. Impressões proprioceptivas e sensoriais aprendem a se corresponder em todos os seus matizes” (Wallon, 2007, p. 194). Cabe ressaltar ainda o pensamento sincrético infantil, em que as situações se misturam e se confundem para a criança.

Logo, o movimento, nessa fase, relaciona-se com o resultado da ação. Por exemplo, quando a criança empurra determinado objeto e este se move, quando aperta um botão e escuta a emissão de um som etc. Ou seja, segundo Galvão (1995), a criança age corporalmente conforme as sensações que ela vivencia em cada momento.

Aos poucos, a ação mental da criança se revela no movimento. Isso significa dizer que ela se utiliza do gesto para tornar seu pensamento completo. Não somente se expressa pela linguagem, mas seu corpo todo se expressa. Ela (*se*) apresenta (n)um *cenário corporal*, por meio de sua gestualidade e de suas posturas, para demonstrar uma ideia.

Wallon (2008) elucida: “... nas histórias da criança, (...) seus gestos distribuem ao redor dela as presenças ou as circunstâncias que ela quer evocar, e em seus jogos, nos quais ela transforma objetos quaisquer nos objetos que ela finge manejar” (p. 122).

Por essa razão, “a construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico” (Galvão, 1995, p. 51). A faixa etária dos 3-6 anos, chamada de personalismo, de acordo com a nomenclatura de Wallon, é marcada pela imitação e pela idade da graça na formação da personalidade. A criança se diferencia do outro, almejando a constituição de sua própria identidade. Nessa fase, a gestualidade da criança busca o reconhecimento e admiração das pessoas que a rodeiam. Dantas (1983) frisa que, por estar em um momento de oposição ao meio circundante, ela busca se destacar, ser vista, admirada.

Desse modo, o autor indica que a criança imita. A partir dos movimentos que vivencia e observa em seu cotidiano, ela realiza a imitação não somente para os outros, mas, sobretudo, para si. Ou seja, ao mesmo tempo em que imita aqueles que estão ao seu redor, procura “dar um certo conteúdo ao seu eu, enamorando-se de si mesma” (Dantas, 1983, p. 209).

Para Wallon (2007), a imitação merece atenção especial e não é apenas uma atividade fortuita. A criança escolhe, seleciona quem e como deseja imitar alguém ou alguma ação que lhe é significativa. A origem da imitação da criança se baseia na escolha de contextos relacionados à admiração e/ou (também) à rivalidade.

O movimento realizado na imitação exige da criança elaboração. O autor argumenta que “entre a observação e a reprodução transcorre habitualmente um período de incubação” (p. 144). Isto é, para que se realizem os movimentos (imitativos) adequados, é necessário que as impressões realizadas pela criança estejam estruturadas. Nesse sentido, o ato de imitar apresenta grande complexidade. Wallon (2007) explica:

Posta em andamento, a imitação está sujeita a uma série de desvios que mostram que, longe de ser o decalque fácil de uma imagem sobre um movimento, tem de abrir passagem, utilizando-os, por entre uma massa de hábitos motores e de tendências que, pouco a pouco, vão compondo o fundo de automatismos e de ritmos pessoais que caracterizam a atividade de cada ser e de onde brotam tantos gestos espontâneos na criança (pp. 145-146).

O autor salienta, ainda, a importância do ato motor na atividade do brincar. A criança revela tanto os movimentos mais simples, como balançar as pernas, mexer as mãos, tocar

determinados objetos e movê-los, quanto aqueles que retratam a dimensão simbólica presente no faz de conta.

Logo, nas brincadeiras de faz de conta, a interpretação torna-se mais complexa, porque não se destaca o gesto pelo gesto, mas aquele voltado para o âmbito representativo. Wallon (2007) indica que, nesse momento, inicia-se o uso de simulacros, ou seja, gestos simbólicos, em que a representação, aos poucos, estabelece-se. O autor argumenta:

Com efeito, na medida em que o movimento traz em si o meio, também se confunde nele. Embora este seja efetivamente o domínio do ato motor propriamente dito, ele pode agregar-lhe elementos. Já no animal se delinea o que irá se desenvolver amplamente na criança na brincadeira: o simulacro, isto é, um ato sem objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro (2007, p. 151).

Wallon (2008), na obra *Do ato ao pensamento*, exemplifica:

Uma outra criança de 3 anos e meio brinca de lavar seu urso de pelúcia, mas apenas finge ensaboá-lo. Executa o gesto de pegar o sabão, de agarrar uma garrafa, de tirar a tampa, de esfregar, de enxugar, sem ter nada nas mãos a não ser o urso (p. 122).

Portanto, é por meio do movimento que o objeto pode se fazer presente e ser substituído (Galvão, 1995).

Em consonância a esse pensamento, Smith e Sperb (2007), em seus estudos sobre a construção do narrador, complementam que o simulacro pode ser compreendido como a origem do brincar e da narrativa. Ou seja, antes mesmo de contar determinados acontecimentos, falar episódios de sua experiência por meio da linguagem, a criança se utiliza de gestos que o remetem à situação vivida. É por sua gestualidade que se apropria e reinventa os signos culturais dos quais participa.

Nessa linha, Wallon (2007) explicita sobre o próprio processo gráfico, que, *a priori*, inicia-se pela imitação do gesto de escrever. De fato, os primeiros desenhos realizados pela criança são retratados em movimentos imitativos daqueles observados por ela (realismo visual).

Em seguida, o traçado fica mais convencional e a criança (por uma demanda própria ou sugerida) atribui significados aos seus registros. O autor enfatiza:

O gesto, aliás, extrapola a si mesmo para chegar ao signo. Um movimento se inscreve em grafite numa parede ou em rabisco sobre um papel; esse efeito pode chamar a atenção da criança que tenta então repeti-lo, esboçando assim uma atividade circular em que o gesto e o traço vão se comparando através de suas variações. Logo depois, porém, o ciclo se rompe pela necessidade sugerida ou espontânea de dar aos traços uma significação (p. 152).

Partindo das complexidades conceituais que integram o ato motor, articulado aos outros campos funcionais da afetividade, da cognição e da constituição da pessoa em si, a vivência com o corpo é de grande importância para o desenvolvimento da criança. Como estudado, o movimento não se revela apenas como um mero deslocamento do corpo em um determinado espaço, mas, sobretudo, é um campo funcional do psiquismo humano, responsável também pela evolução mental da criança.

Galvão (1995) alerta sobre a importância de a escola oportunizar espaços e alternativas às crianças, em que o corpo seja experienciado em toda sua amplitude.

Por sua vez, Menezes (2009), fundamentada na teoria de Wallon, em seus estudos sobre a aquisição da leitura e escrita (mais especificamente, sobre a alfabetização), evidencia que a escola, além de ser um dos contextos em que a criança participa, caracteriza-se como um local de múltiplas possibilidades para a aprendizagem. Contudo, a autora adverte que, ao contrário do que deveria, a instituição escolar tem, ao longo dos anos, primado seus objetivos na aquisição da linguagem escrita, centrando seu ensino (apenas) no aspecto cognitivo e negligenciando dimensões constitutivas do ato de escrever. Sobre isso, a autora comenta: “com a preocupação de eliminar a ação motora durante a aprendizagem, o professor acaba por ignorar um grande atributo do movimento: as emoções” (Menezes, 2009, p. 1674).

De modo geral, é central a contribuição que Henri Wallon oferece à educação e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas em sala de aula. A forma como ele argumenta sobre os quatro campos funcionais e, mais enfaticamente, sobre o ato motor, como visto anteriormente, revela a importância de se olhar a criança e seu movimento, ou o corpo/sujeito

com maior atenção e criticidade. Ora, se afetividade, cognição, ação motora e a pessoa em si encontram-se interligados e juntos contribuem para o desenvolvimento da criança, por que a escola tem priorizado apenas a esfera cognoscitiva?

Para o pensamento walloniano, a dicotomia entre corpo e alma inexistente e o movimento da criança, realizado desde a fase uterina, aponta para um grande desafio aos educadores. A gestualidade deixa de ser fortuita e a expressão e o deslocamento da criança passam a ter um significado maior, porque revelam o corpo/sujeito. Sujeito/corpo que corre, pula, brinca, amassa, imita, dança etc.

Assim, tal como Vigotski, Wallon conceitua o gesto como uma esfera de representação. A criança se mostra em sua corporeidade. Interpreta e é interpretada. Ou seja, o corpo é texto! Destarte, para compreender o simbolismo da escrita padronizada, os gestos representativos (para Vigotski) ou os simulacros (para Wallon) precisam ser amplamente explorados na aprendizagem, pois são fundamentais no processo de aquisição de conhecimento, em especial da leitura e da escrita posteriormente.

Segundo Wallon, no movimento, cognição e afetividade são dimensões interdependentes. Logo, deve-se considerar que quem escreve é uma pessoa completa com desejos, inspirações, medos, inseguranças etc.; não é apenas um aparelho motor formado por determinados elementos e contrações nervosas. O sujeito se revela em seus registros, por meio de seu cenário corporal, em função de condições culturais específicas.

Delimitação do problema: Os Estudos Sobre o Corpo na Escola

Tradicionalmente, as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm se inspirado nas contribuições da psicomotricidade para fundamentar suas estratégias de ensino que envolvem o corpo. Silva e Borges (2008), por exemplo, ao refletir sobre suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, primaram por compreender como a psicomotricidade atua no desenvolvimento das crianças, sugerindo o trabalho conjunto com o professor de educação física:

O desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor através da estimulação; portanto não é um trabalho exclusivo do professor de Educação Física, e sim de todos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na Educação Infantil, a função primordial do professor não é alfabetizar, devendo também estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal.

De acordo com Oliveira (1997), o termo psicomotricidade surge em 1920, da medicina, mais especificamente da neurologia, com Ernest Dupré, que o conceitua como a interligação entre o movimento e o pensamento. O pesquisador constatou que havia uma relação entre as anomalias psicológicas e motoras.

De um modo geral, os trabalhos em psicomotricidade se baseiam em quatro eixos básicos de desenvolvimento do sujeito que, articulados, progridem e formam o seu alicerce. São eles: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e organização temporal.

Entre estes, Meur e Staes (1991) grifam o domínio do gesto, a estruturação espacial e a orientação espacial como pressupostos elementares à escrita, por exemplo. As autoras defendem que deve haver uma *preparação* do movimento para que a escrita seja apreendida. Isto é:

os exercícios de pré-escrita e de grafismo são necessários para a aprendizagem das letras e dos números: sua finalidade é fazer com que a criança atinja o domínio do gesto e do instrumento, a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir (p. 17).

Nessa direção, a abordagem psicomotora tem privilegiado a prontidão do movimento como fundamental no processo de alfabetização. Para Le Boulch (1988), é necessário um trabalho psicomotor que *prepare* a criança para uma motricidade cada vez mais coordenada e rítmica. Assim, para maior controle da velocidade e constância do ato motor, a realização de atividades em séries crescentes e decrescentes é central. Além disso, a modelagem, o recorte e a colagem revelam-se essenciais para o desenvolvimento da habilidade motora.

Outro aspecto que Le Boulch (1988) elucida é a importância da estruturação espaço-temporal para que a criança compreenda a ordem e sucessão das palavras e frases. Essa

estruturação é necessária para o domínio de uma orientação fixa, que a possibilite decifrar e/ou reproduzir a linguagem escrita.

Percebe-se que a psicomotricidade desdobrada em fins educativos tem privilegiado os mecanismos do movimento em si, instrumento auxiliar da aprendizagem, em especial da escrita. Na esfera educacional, negligencia-se a dimensão simbólica do corpo.

Nessa linha argumentativa, levantam-se alguns questionamentos: enfim, qual conceito de escrita deve fundamentar o trabalho na escola? O que seria a escrita, um ato meramente motor, em que a criança precisa ser *preparada* com atividades de coordenação motora fina? Ou a escrita é uma experiência simbólica de expressão e representação do mundo que antecede o ato motor mecânico em si?

A partir das contribuições teóricas apresentadas, a presente pesquisa sustenta que o corpo não pode ser reduzido ao controle do movimento por uma mecanização da escrita. Em função disso, o estudo busca compreender a participação do corpo nas práticas de letramento. Ou seja, entendendo a criança como produtora de cultura, como ela se expressa e interpreta o mundo por meio do corpo nas atividades *não-gráficas (faz de conta e narrativa)* e *gráficas* (desenho e primeiras elaborações de escrita) que caracterizam o letramento? De que forma o corpo da criança media a construção de conhecimento com o universo letrado?

Objetivos da Pesquisa:**Geral:**

– Investigar como o corpo participa das práticas de letramento, em especial aquelas que compõem as atividades criadoras das crianças: *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) e *gráficas* (desenho e as primeiras elaborações de escrita).

Específicos:

– Ampliar, no que tange às teorias no campo da Psicologia e da Educação, a discussão sobre o papel do corpo nas práticas de letramento.

– Identificar e analisar ações e interações de crianças visando compreender os diferentes modos de linguagens e atividades criadoras (*gráficas* e *não-gráficas*) que configuram experiências de letramento.

– Refletir junto à criança a dimensão do corpo como esfera de linguagem.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Procedimentos da Investigação: Considerações Metodológicas

O estudo aqui proposto caracteriza-se por uma investigação qualitativa, definida com base na compreensão do ser humano dentro de uma visão holística e complexa. Nessa direção, a pesquisa apresenta caráter interpretativo e descritivo dos dados. Aquilo que o pesquisador escolhe analisar e/ou observar associa-se diretamente aos seus próprios valores, crenças, história de vida, origens, entre outros. Ademais, as diferentes interpretações dadas pelo pesquisador (sua não neutralidade) e pelos participantes envolvidos revelam, ainda, as múltiplas dimensões que os fenômenos estudados adquirem (Creswell, 1988, 2010).

Nessa linha argumentativa, as decisões não estão prontas e acabadas. Ao contrário, podem sofrer modificações ao longo do processo porque a ideia central “é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações” (Creswell, 2010, p. 209). Assim, mais do que compreender o produto, o resultado final, de determinada hipótese, a abordagem qualitativa centra-se em estudar o *processo*.

Outro ponto que merece destaque é o contexto em que a pesquisa se desenvolve. Gunther (2006) afirma que essa forma de investigação se realiza no próprio local em que os participantes se encontram. Ou seja, o ambiente é aquele *naturalmente* vivenciado em todas as suas características. Logo, torna-se fonte direta de dados.

O autor também salienta o enfoque indutivo característico da pesquisa qualitativa, o que significa dizer que as premissas particulares levantadas em casos específicos tornam-se gerais. Dessa maneira, a pesquisa exige um trabalho detalhado, o qual demanda tempo investido no campo de investigação, análise e recursos adequados.

Além disso, o pesquisador assume papel fundamental, em que ele mesmo coleta e constrói os dados, a partir de uma multiplicidade de fontes. No presente estudo, por exemplo, os instrumentos utilizados foram: observações, diário de campo e videogravação, em que se

analisaram as produções *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) e *gráficas* (desenho e primeiras elaborações de escrita) realizadas pelas crianças.

Seguindo os princípios teóricos da abordagem histórico-cultural, optou-se pela análise microgenética dos processos psicológicos envolvidos nas situações de letramento. Nessa metodologia, a:

...forma de construção de dados (...) requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000, p. 09).

Góes (2000) argumenta que existem outras abordagens metodológicas que também realizam registros detalhados, mas não concebem a história, a cultura e o caráter semiótico como fundamentais ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, esclarece que Vigotski, entre outros enfoques, preocupou-se em analisar minuciosamente um determinado processo, a fim de que se estudasse a origem (gênese) e as transformações na ontogênese.

A autora explica que o termo microgenética tem sido usado em outros aportes teóricos, não apresentando uma filiação única. Desse modo, indica que Piaget, em suas pesquisas com crianças, teve-se a uma investigação detalhada sobre as respostas dadas. Contudo, a autora esclarece que Vigotski utilizou pistas, dicas, instrumentos que evidenciassem a centralidade da mediação, do outro e da cultura na gênese do psiquismo humano.

Assim, Góes (2000) argumenta que na perspectiva histórico-cultural o homem “se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor intérprete de sistemas semióticos” (p. 12).

Nessa linha, o estudo aqui apresentado concebe a criança como sujeito que não somente reproduz a cultura da qual participa, mas atua como agente cultural. Ou seja, ela apresenta posições, visões de mundo que, muitas vezes, diferem-se da cultura adultocêntrica.

Em diálogo com a psicologia do desenvolvimento, Corsaro (2011), sociólogo da infância, corrobora esse argumento ao elucidar dois conceitos fundamentais: 1) As crianças são agentes sociais, seres ativos que, além de construir suas próprias culturas, colaboram

com as produções do/no mundo adulto e 2) A infância é uma construção sócio-histórica. Um período temporário para a criança, mas “uma categoria estrutural permanente na sociedade” (p. 42). Por essa razão, torna-se relevante estudar a criança do ponto de vista dela mesma, de sua cultura, muitas vezes demonstrada na brincadeira, nos relatos, no desenho etc.

Prado (2009), em sua pesquisa com crianças em creche, argumenta que elas possuem uma forma particular de conhecer o ambiente e interagir com ele, de se relacionar com outras crianças e com os adultos. Essa particularidade transcende o uso de palavras, pois o corpo e o movimento assumem lugar de destaque do faz de conta, da música, da história, do inesperado.

Delgado e Müller (2005) afirmam que as crianças, em suas atividades de brincar, imaginar e interpretar a realidade, demonstram a própria cultura infantil. Portanto, a infância não é somente momento de aplicações de conhecimento, mas campo que “revela símbolos próprios de cada cultura, de concepções de infância e de modos de ser criança” (Prado, 2009, p. 99). Por isso, toda a pesquisa com criança precisa de *cuidado ético*. Logo, os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios, as imagens fotográficas e/ou videogravadas foram autorizadas previamente pelos responsáveis.

Caracterização do Estudo de Campo: Estrutura Física da Escola, Organização da Sala de Aula e a Rotina das Crianças

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal no 1º semestre de 2011. A sala de aula investigada era composta por 26 alunos, na idade de 4-5 anos de idade (2º período matutino).

O motivo de se escolher essa faixa etária relaciona-se ao momento inicial de aquisição da escrita, no qual as crianças estão realizando suas primeiras elaborações sobre para quê, para quem e por que escrever, mas ainda não estão no processo formal da alfabetização. Ou seja, os pequenos participam de eventos de letramento como conto de histórias, desenho, produção de narrativas, exploração do prenome (em diferentes situações cotidianas), uso de gêneros textuais diversificados etc., mas ainda não se apropriaram da linguagem escrita de forma sistematizada.

A escola pesquisada é um Jardim de Infância. Nele funcionam quatro turmas de maternal, quatro turmas de primeiro período e cinco turmas de segundo período. Cada turma tem sua professora regente, que é responsável por todas as atividades, tanto aquelas que acontecem no âmbito da sala de aula, quanto de higiene, merenda e recreação. Não há monitores de apoio.

A instituição é situada em um bairro nobre do Plano Piloto, apresentando clientela bastante diversificada. A escola atende algumas crianças que moram mais distante, no entorno de Brasília, e outras, cujos pais trabalham ou residem mais próximos à instituição, como chacareiros, diaristas e jardineiros.

Nesse sentido, por situar-se longe do lugar em que a maioria dos alunos mora, a condução das crianças é feita por meio de vans e ônibus escolares pagos mensalmente pelos responsáveis.

A escola.

A estrutura física da escola é composta por três blocos de altura baixa, parecidos com antigas casas. No primeiro bloco, principal entrada, há uma sala da direção composta por dois espaços. O primeiro é ocupado pela diretora, vice-diretora e a supervisora administrativa e o segundo, pelo secretário. Nesse mesmo bloco, encontra-se a sala dos professores, a sala de televisão, três salas de aula e o almoxarifado.

Entre o primeiro bloco e o segundo, existe um pátio com o desenho do caracol (amarelinha) e um parque de areia que possui brinquedos de ferro, balanços de pneu, casinha da boneca, parque emborrachado, etc.

A cozinha da escola, o refeitório, a sala de informática (que não está sendo usada) e banheiros para crianças e professores ficam no segundo bloco. No terceiro, existem três salas de aula, uma delas é a investigada.

A sala de aula.

Na entrada à direita da sala de aula há um filtro. As mesas são quadradas e estão dispostas na metade da sala com quatro cadeiras cada. Na parede, à altura das crianças, encontra-se o alfabeto emborrachado, o calendário mensal, a indicação do ajudante do dia e o nome dos aniversariantes fixados.

Como a sala também é usada pelo turno vespertino, há dois armários para cada professora, duas estantes de materiais coletivos (livros, tinta, folhas brancas etc.) e os brinquedos são acessíveis às crianças. A mesa e a cadeira da professora ficam próximas à janela e ao armário. Neste, os materiais de uso das crianças encontram-se nas prateleiras mais baixas para que elas possam pegar e guardar, sempre que necessário.

A outra metade da sala, a qual não é ocupada pelas mesas, é o local em que as crianças sentam em roda para as atividades da rotina escolar.

A rotina dos alunos.

Às 7h30min as crianças chegam, sentam-se em fila no pátio e cantam com a diretora e as professoras regentes. Em seguida, deslocam-se para a sala.

Em sala, os alunos penduram suas mochilas nos ganchos fixados na parede, sentam-se em roda e dão início ao dia. Assim, eles fazem a exploração do prenome dos ajudantes do dia, falam sobre o tempo, registram informações no calendário etc. Depois contam o total de meninos/meninas presentes e conversam sobre as novidades.

As atividades diversificadas, planejadas pela professora (tais como: desenho, pintura, música, dobradura etc.), são realizadas até às 9h30min. Em seguida, as crianças vão ao banheiro para fazer a higiene e se dirigem ao refeitório. Ao final da refeição, a turma escova os dentes e vai brincar no parque de areia e no pátio. Às 11h, as crianças têm o momento de relaxamento: elas deitam em emborrachados cortados em forma de retângulo e escutam músicas. Em seguida, retomam-se as atividades planejadas até o término da aula, às

12h15min. Vale salientar que nas quartas-feiras a turma tem horário específico (8h às 8h30min) para brincar na casinha da boneca e no parque emborrachado.

A Construção dos Dados: o Trabalho de Campo

Depois dos contatos iniciais com a escola e com a professora regente, a pesquisadora fez uma observação inicial para reconhecimento da turma e apresentação de seu trabalho investigativo. Esse momento foi bastante tranquilo, uma vez que algumas crianças já conheciam a pesquisadora, por ela já ter trabalhado na instituição.

As primeiras observações foram descritas no diário de campo (**parte 1 – reconhecimento**). Em seguida, foi solicitado à professora regente um tempo da aula para desenvolver oficinas temáticas sobre o corpo e sensibilizar os alunos acerca do trabalho que seria desenvolvido na turma, no referido semestre (**parte 2 – sensibilização investigativa**). Essas oficinas foram videogravadas e tiveram participação interventiva da pesquisadora. Objetivou-se nessas oficinas (04 encontros) problematizar com as crianças as múltiplas dimensões entre o corpo e a linguagem.

Oficina 1: Problematizando o corpo

Na primeira oficina, discutiu-se com a turma diferentes formas de expressão para além da oralidade. O corpo começou a ser problematizado como esfera de comunicação, por meio de jogos de mímica estruturados pela pesquisadora. Ao final, foi entregue sete figuras geométricas recortadas, para que cada criança montasse uma pessoa (esquema corporal) e contextualizasse o local em que ela se encontrava, suas ações e suas expressões, por meio do desenho. Cabe ressaltar que as diferentes feições de alegria, tristeza, raiva etc. que o corpo assumiu também foram exploradas na atividade.

Oficina 2: Narrativas em preto e branco – o cinema mudo

A pesquisadora escolheu o filme *O Circo*⁴ (Charles Chaplin) e, em seguida, pediu para que cada criança desenhasse a parte mais interessante. A princípio, em forma de rascunho, o registro foi feito em uma folha A4 branca. Logo depois, o trabalho foi transposto para uma folha camurça preta com giz de cera, formando um desenho bicolor.

Oficina 3: O filme

As crianças terminaram o desenho da oficina anterior e, logo depois, a pesquisadora conversou sobre o filme assistido com as crianças. Desse modo, foi proposto que elas criassem seu próprio filme preto e branco (mudo). Elas, então, optaram por inventar uma história com animais, caçadores e floresta.

Em roda, o roteiro foi construído coletivamente e a pesquisadora explorou as expressões dos personagens, os movimentos etc. Enfim, cada criança representou, com seu corpo, o personagem escolhido. Após muitas negociações e trocas de papéis, cada um decidiu o que representaria na história. Assim, o filme começou a ser *rodado* com a dramatização dos alunos.

Oficina 4: As múltiplas atuações do corpo

Nessa última oficina, houve uma conversa com as crianças sobre o corpo e suas múltiplas possibilidades. Pediu-se para que as crianças procurassem em revistas figuras em que o corpo era representado de diferentes maneiras. Em seguida, foi construído um painel coletivo sobre o tema em questão.

Ao final das oficinas propostas, deu-se início o desenvolvimento investigativo para a continuidade da construção de dados (**parte 3 – coleta**), por meio da videogravação de episódios estruturados a partir da interação adulto-criança e criança-criança. As situações *não-*

⁴ Filme *O Circo* (1928) – Direção e roteiro de Charles Chaplin. O filme conta a história de um vagabundo que, ao fugir da polícia, acaba se refugiando em um circo. Charles Chaplin, representando o personagem principal, acaba trabalhando no circo e vivendo grandes aventuras. Entre tantas, uma delas foi se apaixonar pela filha do dono. (fonte: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=1846>)

gráficas e *gráficas* de letramento foram destacadas para discutir o papel do corpo na aquisição da escrita.

Na fase conclusiva da pesquisa (**parte 4 – culminância**), buscou-se problematizar com as crianças os resultados (episódios) encontrados no campo, de modo a identificar as impressões e reflexões sobre como o corpo participa das atividades desenvolvidas por elas.

O material videogravado foi transcrito e, posteriormente, analisado. A pesquisa foi realizada às terças e quintas-feiras, com algumas exceções às quartas-feiras, computando uma média de 05 horas semanais.

A câmera para videogravação foi usada de três formas diferentes: a) em um tripé, filmando a totalidade da sala; b) em posse da pesquisadora que, ao observar determinado evento, aproximava-se da situação com o intuito de captar o maior número de detalhes, falas, expressões corporais das crianças; e c) em posse da professora regente, algumas vezes, em que a pesquisadora interveio diretamente com a turma.

A partir dessas considerações mais gerais, três situações foram agrupadas para análise de dados:

- a) A mediação do corpo nas dinâmicas *não-gráficas* de letramento (faz de conta e narrativa) emergentes na interação criança-criança e adulto-criança;
- b) A mediação do corpo nas dinâmicas *gráficas* de letramento (desenho e primeiras elaborações de escrita das crianças) emergentes na interação criança-criança e adulto-criança.
- c) Opiniões das crianças sobre o modo como sentem e pensam suas experiências com o corpo na escola, depois da investigação realizada.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

Para realização da análise da participação do corpo nos processos de letramento, foi feito um trabalho minucioso sobre o material encontrado no campo, evidenciando a participação ativa das crianças e da professora da turma pesquisada. A partir dele, três unidades foram destacadas como relevantes para exploração da problemática levantada.

A presente pesquisa procura ampliar o debate acerca da centralidade do corpo no espaço escolar, em especial nas dinâmicas pedagógicas que envolvem o processo de letramento, não esgotando as interpretações das situações (estruturadas em forma de episódios) apresentadas abaixo:

- A mediação do corpo nas experiências *não-gráficas* de letramento (faz de conta e narrativa) emergentes na interação criança-criança e adulto-criança:

a) O faz de conta – Episódio 1: As vacas.

As crianças estão no parque...

Cris e Melissa engatinham embaixo do brinquedo trepa-trepa e conversam entre si. De repente, Cris para e senta no chão. Melissa também para, porém continua com as palmas das mãos e os joelhos sobre o chão.

As duas discutem sobre o que representarão na brincadeira. O áudio não registra a negociação. Logo, a pesquisadora pergunta:

–Cris, você vai ser quem?

– A vaca – responde, virando o corpo em direção à pesquisadora.

Em seguida, ela volta para a posição de engatinhar, balançando seu corpo para frente e para trás. Então, se desloca para um brinquedo de ferro, que está a sua frente. Melissa, imitando Cris, acompanha a colega.

Neste mesmo instante, Andrea pula ao lado de Cris e Melissa, imitando o movimento da vaca.

Luiz observa as três colegas e “entra” na brincadeira... Por detrás das “vacas”, como se quisesse assustá-las. Ele grita e sai correndo das vacas:

– Uuuuuuu!

Cris e Melissa engatinham em direção ao colega, que continua a correr. (Elas continuam representando as vacas).

Andrea por um momento “deixa de ser vaca”. Ela se levanta e tenta pegar o amigo, correndo.

Luiz se joga no chão (perto do trepa-trepa) e avisa:

– Eu tô dormindo...

Andrea coloca sua mão na barra, debaixo do trepa-trepa e se aproxima de Luiz. Cris e Melissa, ainda imitando as vacas, ficam bem próximas ao ouvido de Luiz, fazendo o som emitido pela vaca.

– Mooooooooo!!! Mooooooooooooo!

Cris permanece com os joelhos no chão e, em vez das palmas das mãos, ela coloca os cotovelos apoiados no chão do parque. Melissa deita no chão (para ficar bem perto do ouvido do colega). Ambas repetem próximas ao Luiz:

– Mooooooooooooo! Mooooooooooooo!

Andrea, com os joelhos e as palmas das mãos sobre o chão, também emitindo o som da vaca, brinca com Luiz.

(...)

O faz de conta – Episódio 2: O velho e o Saci.

As crianças estão no parque. Luiz aparece com um pau, segurando como uma bengala. O aluno fala (com as costas encurvadas) para frente:

– Eu era um velhinho!

Logo depois, Luiz sai pulando em um pé só, batendo a bengala no chão. Cris (que está debruçada sobre o brinquedo de ferro, próxima ao colega) grita:

– Olha! O Saci Pererê!

(...)

Os episódios apresentados ocorreram no momento em que a turma estava no horário de brincadeira na “casinha de boneca” e no parque. Nessas situações, as crianças se dividiram entre os dois espaços de forma bastante dinâmica. A depender do interesse e do grupo que estavam formando, elas inventavam e reinventavam suas brincadeiras.

A professora disponibilizou uma caixa com diversos brinquedos. As brincadeiras aconteceram sem qualquer orientação pedagógica. Todavia, a professora intervia quando surgia algum desentendimento.

No episódio 1, pode-se observar que Cris e Melissa (com seus joelhos, palmas das mãos e pés encostados no chão) negociam o papel do faz de conta. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual seria sua representação, Cris afirma que seria uma vaca. Melissa acompanha a sugestão da colega e ambas começam a brincar juntas.

É importante ressaltar que Cris e Melissa nomeiam seu personagem para o outro (a pesquisadora), mas o elemento que configura a assunção do personagem é definido pelo corpo. Ou seja, a forma como o corpo se posiciona e se locomove, emitindo um som específico, é o que caracteriza a vaca. Na elaboração do enredo fantástico, o entrelaçamento desses três elementos: corpo, som e movimento constroem o acontecimento imaginativo das meninas.

Luiz, ao observá-las, insere-se na brincadeira, tentando “assustar as vacas”. De fato, ele lê a situação lúdica, identifica as vacas e sua ação direciona-se para o desenvolvimento da brincadeira. Ou seja, ele assusta as amigas e sai correndo.

Conforme estudado por Rocha (2000) e Silva (2012), a representação de papéis envolve: palavras, *composição corporal* e recursos expressivos específicos que são elaborados

pela criança. A brincadeira requer uma complexidade de elementos articulados e compostos que, juntos, configuram o cenário imaginativo criado pela criança.

Contudo, além disso, conforme destacado no episódio, o corpo é suporte central de materialização do acontecimento lúdico, pois evidencia o posicionamento da criança diante da atribuição de sentido ao faz de conta. Não é qualquer posicionamento do corpo que caracteriza uma vaca. As meninas sabem disso! Elas querem expressar isso para si e para o outro (seja um parceiro da brincadeira ou um contemplador externo).

Andréa, entrando na brincadeira, imita suas amigas, fazendo de conta que é outra vaca. Entretanto, o susto de Luiz muda a condição de Andréa no jogo; ela sai da posição de vaca e corre atrás do colega. Pode-se inferir que Andréa percebe que, como vaca, não terá como alcançar Luiz e, por isso, precisa *descartar* o papel anteriormente assumido.

Logo que Andréa corre, Luiz se joga no chão e avisa que está dormindo...

Luiz, ao perceber que Andréa pode pegá-lo, muda o rumo da brincadeira e “dorme” (deita no chão). Cris e Melissa (ainda como vacas) se aproximam de Luiz. Andréa retorna ao faz de conta e “vira vaca” novamente (corpo na posição de engatinhar).

Nas mudanças de papéis, entradas e saídas da brincadeira de como representar uma vaca, as meninas não nomeiam para si do que estão brincando. Andréa não avisa: “Agora não sou Vaca!”. É o corpo que revela.

Nesses termos, o agir corporalmente apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento do acontecimento do jogo simbólico. Ou seja, não é somente a enunciação verbal, mas o corpo é, também, demarcador do lúdico. Corpo, enunciação e movimento encontram-se imbricados nas atividades criadoras das crianças.

Souza e Silva (2010), em sua pesquisa sobre como as crianças surdas usam os recursos simbólicos na configuração dos papéis assumidos no faz de conta, destacam o corpo como elemento central na composição das cenas lúdicas.

As autoras constataam que a criança no início da aprendizagem da língua de sinais não anuncia a assunção de papéis como geralmente a criança ouvinte faz. As autoras evidenciam

que os processos de simbolização envolvidos nas brincadeiras são estruturados por meio do corpo, dos gestos, da LIBRAS e dos objetos (pivô) utilizados na atividade lúdica.

Desse modo, a articulação entre o corpo e a língua de sinais, no caso de crianças surdas, é dimensão central para a composição do brincar, tornando-se essencial para: “a) ampliação do espaço lúdico-interativo; b) composição da própria cena lúdica (interpretação do outro que brinca) e c) interpretação do espectador sobre a brincadeira” (Souza & Silva, 2010, p. 710).

Essas colocações desdobram-se na análise dos complexos processos simbólicos envolvidos no brincar, em especial na composição *de leitura e escrita (não-gráficas)* do mundo efetuado pelos pequenos.

O estudo do brincar da criança surda exemplifica uma problemática que está imersa nas questões do desenvolvimento infantil. Por meio dele, focalizam-se os aspectos relativos à relação entre pensamento e linguagem: os processos de abstração e generalização (significação).

Em síntese: “o corpo e seus gestos formam parte constitutiva da brincadeira, permitindo a interpretação de quem brinca (personagem em interação), do que se brinca, como se brinca e para quem se brinca” (Souza & Silva, 2010, p. 711).

No episódio 2, percebe-se que o pau encontrado por Luiz no parque se configura como o objeto-pivô da brincadeira. Pode-se inferir que o pau tenha se transformado em uma bengala, porque o corpo, a enunciação e o objeto se complementaram no faz de conta. A criança verbaliza ser um velhinho, no entanto, é na projeção do corpo para frente, ou seja, na ação de curvar suas costas e na forma como ela segura o objeto, que o papel é composto.

Conforme elucidado no capítulo 1, os gestos representativos permitem que o corpo curvado configure a representação. Todavia, eles sozinhos não são suficientes para compor o personagem. Afinal, um corpo curvado pode ser, no faz de conta, diferentes personagens.

Tudo ocorre muito rapidamente.

No cotidiano escolar, muitas vezes, as crianças transitam entre os personagens sem que sejam notadas. Entretanto, um aspecto merece atenção na análise desse episódio: a relação entre a gestualidade e o objeto pivô no desenvolvimento da brincadeira.

Leontiev (1992) comenta que o brincar envolve a ação e a operação lúdica. A ação refere-se ao objetivo para o qual ela se direciona. Em se tratando da ação lúdica, a motivação não está no resultado, mas em como se dá a brincadeira. Nesse caso, a operação se caracteriza como os modos de ação.

A criança necessita/deseja participar tanto dos objetos que a circundam quanto do mundo dos adultos que ela vivencia e observa. Por exemplo, ela quer montar um cavalo, que é uma ação que ela não faz cotidianamente. Ela pode não saber como fazer, mas, por meio “de um tipo de substituição, um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras” (p. 125).

Em uma situação imaginária, a criança, ao transformar uma vara em um cavalo de pau, reconhece o objeto, suas propriedades e a maneira possível de usá-lo. Daí resulta a transformação da vara em um cavalo (mediação do instrumento; objeto pivô e mudança na relação entre sentido e significado) adquirindo um sentido lúdico para a criança. Dessa forma, a relação entre o sentido e significado é subvertida ao longo da brincadeira. Leontiev (1992) afirma:

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando (p. 128).

Entretanto, Leontiev (1992) alerta que quando a criança brinca, ela realiza uma ação generalizada. Isso significa dizer que ao imitar um motorista, por exemplo, ela o representa em suas ações gerais, mesmo que ela tenha visto apenas um. Por essa razão, para a criança, o motivo não é reproduzir tal e qual a pessoa em si, mas as próprias ações como generalizadas. No caso exemplificado, as ações gerais de guiar um carro.

Pelo motivo de a ação lúdica implicar processos de generalização, os modos de agir e as condições objetivas do jogo podem ser modificados de forma ampla. No entanto, a operação lúdica é sempre subordinada à ação. Dessa forma, os limites dessas modificações não são infinitos. Conforme o autor enfatiza, nem tudo pode ser tudo.

Ou seja, dependendo do que a criança deseja representar, a ação lúdica não é mais possível. Por exemplo, quando ela tem uma bola na mão e quer representá-la como um médico caminhando para atender um paciente ou ir até a farmácia. Segundo Leontiev (1992), a criança consegue realizar essa ação com um lápis, um palito, uma vara. Todavia, falta no movimento da bola, a configuração peculiar do “andar”, o que impossibilita sua representação. O autor conclui:

Portanto, nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo (p. 131).

Daí emergem novas experiências e comportamentos. A brincadeira, então, permite à criança criar-se e recriar-se, ampliando sua experiência sensível e cognoscitiva (Vigotski, 2009).

No caso específico do episódio citado, outro elemento merece destaque: a participação do corpo na enunciação e composição de papéis.

Após compor o personagem do velhinho, Luiz, segundos depois, sai pulando de um pé só pelo parque emborrachado. A cada pulo que dá, ele bate a “bengala” no chão. Cris, ao observá-lo, lê a escrita do corpo de Luiz. E assim, o chama de Saci Pererê. Ou seja, o fato de Luiz pular de um pé só remete Cris ao personagem de sua vivência.

Logo, não é só o objeto que precisa se adequar à brincadeira, mas o corpo também se transforma. Constata-se que tanto o objeto-pivô como o corpo realizam a mudança de significado. O corpo é organizado de acordo com o que a criança deseja representar, configurando uma *leitura e escrita (não-gráfica)* na ação lúdica.

A criança escreve e lê corporalmente aquilo que faz parte de seu repertório, de suas experiências com a cultura. Os papéis representados no episódio 2 retratam a múltipla

variedade em que as histórias acontecem. Foi por meio do faz de conta, da trama narrada não só pela linguagem, mas, sobretudo, pelo corpo que as crianças evidenciaram suas escritas *não-gráficas* sobre o meio em que participam.

Kishimoto (2001), em seus estudos sobre a Educação Infantil, também aponta o corpo como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. A autora adverte:

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A Educação Infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento (p. 9).

É importante que a criança possa ter oportunidades de expressão desse corpo, das marcas da cultura a que pertence e de si mesma. A autora complementa que os espaços e brinquedos na Educação Infantil precisam estar organizados e disponibilizados de forma a ampliar a atuação desse corpo. Isto é, a representação na brincadeira de faz de conta torna-se profícua quando os elementos disponíveis à criança permitem que a experiência com o ambiente seja completa.

Gonçalves (2007), em sua pesquisa sobre de que maneira o corpo se estabelece, como viés de compreensão e representação do mundo, em diferentes espaços-tempos da infância, afirma que “o corpo da criança se ‘transforma’ nas interações que estabelece através das atividades de jogo simbólico e do jogo dramático” (p. 88). Para ela, a construção dos personagens escolhidos na representação permite que a criança vivencie um corpo diferente. Um corpo que se move diferentemente e que se estrutura de outra forma. Isso só é possível porque a criança incorpora (generalização) e representa mentalmente (abstração) o papel que deseja compor.

b) A narrativa – Episódio 3: O leão e o elefante.

As crianças e a pesquisadora estão sentadas em roda na sala de aula. A câmera permanece em um tripé na maioria do tempo, estando algumas vezes em posse da professora regente.

*Os alunos participaram da construção coletiva de uma história baseada no filme: O Circo, de Charles Chaplin, que a turma assistiu anteriormente.*⁵

A pesquisadora explica que o tema da história é livre e que os alunos serão os autores. Além disso, se remetendo ao filme, ela os indaga sobre as particularidades em que o cinema mudo é realizado. A turma conversa que, nesse tipo de filme, o corpo demonstra o que está sendo dito e interpretado.

A pesquisadora contextualiza; relembra às crianças do que se tratava o filme. Logo depois de dialogarem sobre o enredo fílmico, ela os propõe a refletir sobre o tema da história que eles irão criar.

Sônia comenta que a história deve ser sobre palhaços.

Orlando sugere o tema dos leões. Várias crianças citam diferentes animais, remetendo-se às diferentes cenas do filme.

Depois da discussão, os animais se estabelecem como o tema da história, que será construída pelas crianças.

A pesquisadora pergunta:

– Como a gente vai trazer os animais pra cá? Como a gente vai fazer um filme sobre animais se não tem animal aqui?

Paulo diz:

– Ué! Finge que a gente é!

E assim, por meio da mediação da pesquisadora, a turma negocia em que local ocorrerá a história que narram. Os alunos decidem que será na selva, num dia de sol. Logo depois, elas falam que eles estarão acordados e o leão estará dormindo.

⁵ Atividade realizada na Oficina 2, conforme elucidado no capítulo 3.

A pesquisadora questiona aos alunos sobre quais animais vivem na selva, para compor a história. E as crianças citam os animais que conhecem: cachorro, tubarão, elefante etc.

Orlando, por exemplo, agachado no chão, levanta, faz um círculo usando as duas mãos para fora do eixo central do corpo e, grita:

– Toooooooooodos os animais!

Cris se ajoelha e gesticula, mostrando nos dedos os animais citados, como se os enumerasse:

– Elefante, girafa...

Orlando realiza o mesmo movimento que Cris fez com os dedos e, continua:

– Tubarão, baleia, tigre...

Em seguida, as crianças pensam sobre quem será o leão, quando a história for dramatizada (atividade posterior).

Muitos alunos querem “ser” o leão.

Orlando fala, referindo-se ao fato de Melissa desejar ser leão, apesar de ser menina:

– Ah! Leão-mãe.

As crianças, então, engatinham no centro da roda.

A pesquisadora explica que se todos quiserem ser “leão”, não haverá outros animais na selva.

Orlando contesta e grita:

– Peeeeeeraí!

E prossegue:

– Tem leão-mãe, leão-pai, tem leão-filho – fala Orlando ajoelhado e apontando com a mão cada vez que cita um animal, como se estivesse os enumerando.

Cris observa e faz igual, como se estivesse contando o número de animais.

De repente, Orlando vira-se para Cris, inclina seu corpo em direção à colega, abre seus dois braços como se fosse atacá-la e abaixa em um movimento rápido. Enquanto isso, Cris, que também está ajoelhada, dobra seus dedos e os move como se fossem garras, sorrindo para Orlando. Nesse momento, os dois “brincam” de leão.

A pesquisadora frisa para as crianças:

– Gente! Olha só, o Orlando tá falando que tem o leão-pai, o leão-mãe que é a leoa, tá Orlando?

Cris continua a dizer, batendo palmas:

– E a leoa-filha.

Frederico, que está ao lado da pesquisadora, começa a andar ajoelhado, e logo depois coloca seus dois braços para cima, mexendo os dedos das mãos como se fossem garras. Ele imita o leão.

Fabrcício, voltando para a narrativa, discorda:

– Eu sou o leão, o pai é o leão. Não é leoa...

Desse modo, a turma segue compondo sua história e organizando a futura dramatização.

(...)

A pesquisadora indaga:

– E agora, gente? Quem acorda o leão?

– Aí o bicho acordou o leão, fala Luiz.

– Legal! Qual bicho? Tem vários! – pergunta a pesquisadora.

Vários alunos respondem ao mesmo tempo.

– A girafa – diz Fabiana.

– *O elefante – sugere Alexandre.*

– *Não, a onça! – diz Fabrício.*

– *O urso! – fala Sueli.*

– *O urso? – indaga a pesquisadora.*

Os alunos discordam entre si, até que a escolha do elefante se sobressai aos outros animais. Assim, continua a história...

– *O elefante acorda o leão... – contextualiza a pesquisadora.*

Cris levanta a mão dizendo que será o leão. Antônio faz o mesmo. Os alunos se agitam, continuando a falar ao mesmo tempo.

A pesquisadora prossegue:

– *O elefante vai acordar o leão. Como é que o elefante... Alexandre, você que falou que o elefante vai acordar o leão, você quer ser o elefante?*

Enquanto isso, Frederico coloca seu braço na sua frente e começa a movimentá-lo, como se fosse a tromba do elefante.

(...)

Durante o episódio aqui apresentado, a turma estava em sala de aula, sentada em roda no chão. A pesquisadora, a partir do filme *O Circo*, de Charles Chaplin, assistido anteriormente, propôs aos alunos que criassem sua própria história, de forma coletiva, para ser dramatizada em seguida.

Em um primeiro instante, nota-se que, ao pensarem sobre as possibilidades do tema a ser narrado, as crianças falam sobre situações baseadas naquilo que assistiram. Sônia, por exemplo, sugere que a história seja sobre palhaços e Orlando sobre o leão. A opção de Orlando se sobressai e, a partir daí, as crianças pensam outros diferentes animais que conhecem.

Como a proposta é realizar uma dramatização posterior, a pesquisadora problematiza como os animais serão trazidos para a sala de aula. E Paulo diz: – *Ué, finge que a gente é!*

Posteriormente, por mediação da pesquisadora, há uma negociação entre as crianças sobre em que lugar a história acontecerá. Elas se mostram bastante participativas e opinam, muitas vezes, falando ao mesmo tempo. Assim que escolhem a selva como espaço em que se desenrolará a narrativa, a turma elabora os possíveis acontecimentos. A história inicia-se com todos os bichos acordados e o leão dormindo.

A pesquisadora, então, questiona aos alunos sobre os animais que habitam a selva e as crianças respondem entusiasmadas. Observa-se que a narrativa vai sendo elaborada por meio da articulação entre a fala e o corpo. Orlando, bastante participativo, projeta suas mãos para frente do corpo e exclama, ao ser indagado pela professora sobre os animais que vivem na selva: – *Toooooooooodos os animais!*. O mesmo acontece com Cris, que repete o nome de alguns animais e gesticula com os dedos das mãos, como se estivesse os enumerando.

Wallon (2007, 2008) ressalta, conforme discutido no capítulo 2, que no estágio sensório-motor e projetivo (aproximadamente entre 01 a 03 anos de idade) a criança expressa uma ideia projetando-se no ato motor. Isso, contudo, não quer dizer que na etapa personalista (característica da faixa etária pesquisada) não exista mais essa necessidade, pois os estágios são descontínuos e não lineares. De fato, na sucessão de estágios alternam-se as atividades e os interesses da criança.

O autor aponta que a criança não consegue imaginar uma situação desvinculada da gestualidade. O gesto é anterior à palavra e, posteriormente, ambos se entrelaçam com maior ou menor intensidade. A linguagem, elemento fundamental no desenvolvimento infantil, manifesta-se além das palavras em si.

Wallon (2007) expõe:

Como os mecanismos da ação são ativados antes dos da reflexão, quando quer imaginar uma situação não consegue fazê-lo se antes não se envolver de alguma forma com ela por meio de seus gestos. O gesto precede a palavra, depois vem acompanhado

dela, antes mesmo de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela (p. 157).

O autor esclarece que a criança não imagina sem encenar. Ela não separa o espaço que a circunda dela mesma, campo tanto de seus movimentos, como de suas narrativas. É por meio de suas atitudes e expressões que ela realiza o teatro daquilo que lembra, fazendo presente aquilo que evoca. Wallon (2007) complementa:

Caso tenha um verdadeiro interlocutor, é ele que a criança parece querer avivar, apropriar-se de sua presença por seus gestos, por suas interjeições repetidas. Ao mesmo tempo, nada é evocado sem ser contado, é como se a enunciação de circunstâncias concretas fosse necessária para a evocação. Muitas vezes, aliás, sob o peso delas, o fio da narrativa se rompe ou toma outro caminho (p. 158).

Galvão (1995) explica que, paulatinamente, a criança diminui o apoio ao gesto para completar seu pensamento. Isso significa que os gestos ficam cada vez mais objetivos. Todavia, a dimensão expressiva, ou seja, o elemento subjetivo caracteriza-se como predominante na motricidade infantil.

Assim, as palavras podem ser as mesmas, mas a forma *como* são proferidas, diferencia-se para cada um. Em Orlando e Melissa observa-se como o corpo se organiza para configurar a narrativa, compondo o seu processo imaginativo.

Essa relação corpo-narrativa também pode ser observada ao final do episódio, quando as crianças estão discutindo sobre o elefante e Frederico coloca um de seus braços em sua frente, imitando a tromba.

As crianças, ao incorporarem personagens durante a narrativa, movimentam-se como leão ou elefante. Esses elementos plasmados no corpo indicam a percepção que elas têm sobre o real. Para Wallon (2008), a relação entre o movimento e a representação é uma das características da imitação.

O autor expõe:

As etapas sucessivas da imitação correspondem, portanto, com toda exatidão, ao momento em que a representação que não existia deve chegar a ser formulada. Elas obrigam a reconhecer um estado do movimento, em que este deixa de confundir-se com as reações imediatas e práticas que as circunstâncias fazem surgir de seus automatismos, e um estado da representação, em que o movimento a contém já antes de ela saber traduzir-se em imagem ou explicitar os traços de que deveria ser composta (Wallon, 2008, pp. 124-125).

Wallon (2008) aponta que os atos de imitação e simulacros são essenciais à representação. É por meio deles que o objeto é substituído de diferentes maneiras. Pela ação, por exemplo, os simulacros estão ligados diretamente ao objeto ausente. O autor enfatiza: “...o simulacro é aquilo que realiza a representação na medida em que esta se forma ao lado do objeto ou, o mais das vezes, em participação com ele” (p. 178).

Smith (2006), fundamentada na teoria de Wallon, em sua pesquisa sobre como as crianças elaboram sua narrativa, elege o narrar como atividade essencial para organização da experiência infantil. De fato, a produção de narrativas possibilita diferenciar espaços, tempos, realidades, personagens etc., oportunizando aproximações e afastamentos daquilo que é real, convencional, lógico, enriquecendo o processo imaginativo. A autora destaca que o uso das narrativas em seu estudo aconteceu em maior quantidade quando as crianças estavam envolvidas em outras atividades criativas, tais como: o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a brincadeira.

Essa situação confirma um desdobramento analítico do episódio – especialmente em função da intrigante relação entre faz de conta e narrativa identificada na interação lúdica entre Orlando e Cris durante a elaboração da história.

Destaca-se no começo do episódio que as crianças compõem diversas possibilidades de personagens. Enquanto a discussão prossegue, Orlando e Cris começam uma brincadeira atrelada à narrativa. O menino projeta seu corpo com os dois braços abertos em direção à Cris, como se quisesse atacá-la. Cris, na sequência, faz dos seus dedos garras e sorri para Orlando, como se estivesse aceitando a ação do colega.

Essa cena é muito rápida e poderia ter passado sem ser notada pela pesquisadora ou pela professora. Entretanto, a videogravação permitiu o registro, colocando em destaque as relações complexas emergentes nos processos criativos infantis.

De fato, as atividades criadoras geralmente são estudadas separadamente. Ou seja, na literatura existem investigações sobre o faz de conta (Gosso, Salum & Otta, 2006), a narrativa (Gouvea, 2007) e o desenho (Gobbi, 2009) da criança. No entanto, são escassos os estudos sobre as relações entre as atividades e como elas configuram o funcionamento imaginativo. No episódio apresentado, por exemplo, a narrativa e o faz de conta se entrelaçam; ao mesmo tempo em que a criança narra, ela brinca.

O faz de conta se configura como uma atividade amalgamada à narrativa. Isso revela que, apesar de diferentes em seu funcionamento, as fronteiras que separam as ações criadoras são muito tênues. O narrar, o brincar e o desenhar permitem que a criança transite em diversificados tempos/espacos, no encontro entre virtualidade e realidade. Em ambos os processos, o corpo participa de forma central como atividade de letramento e, portanto, de criação, como poderá ser visto a seguir.

- A mediação do corpo nas experiências gráficas de letramento (desenho e primeiras elaborações de escrita) emergentes na interação criança-criança e adulto-criança.

c) O desenho – Episódio 4: As bombinhas.

As crianças estão em sala de aula e a professora regente propõe que elas façam um desenho livre, ou seja, sem um direcionamento prévio.

Os ajudantes do dia colocam um pote com giz de cera em cada mesa para quatro crianças. Em seguida, a professora entrega uma folha branca para cada criança.

A turma começa a desenhar.

(...)

A pesquisadora, portando a filmadora, observa que Erick parece ter terminado o desenho, pois está sem nenhum giz de cera nas mãos.

Ele levanta seu desenho para a câmera e fala, sorrindo:

– Tchan, tchan!

A pesquisadora pergunta para Erick o que ele desenhou.

O aluno responde, apontando cada parte de seu desenho:

– Eu fazi: o chão, o céu, o cavalo, você e eu ajoelhado.

A pesquisadora indaga:

– Por que você está ajoelhado?

Erick explica:

– Ah, é só uma brincadeirinha que eu faço com o meu pai.

– Como é essa brincadeira?- a pesquisadora insiste.

– Assim, ó... Psi! Psi! (o aluno ao fazer o som “psi” passa a mão rente a cabeça) – responde Erick, representando com o corpo os elementos registrados no desenho.

A pesquisadora pergunta:

– Mas como é essa brincadeira, Erick?

Erick continua, repetindo o movimento da mão passando rapidamente rente a cabeça:

– É como se fosse uma nave atirando assim: “Psi! Psi!”.

A pesquisadora questiona:

– E por que fica ajoelhado?

Erick passa novamente a mão sobre a cabeça, emitindo o som “Psi!”. Em seguida, ele inclina seu corpo para esquerda, como se estivesse fugindo de algo que “sai do papel”. Ele diz:

– *É como se fosse umas bombinhas!*

Ele repete:

– *Ajoelhado.*

Pesquisadora: Aaaah! (surpresa com o desenho do menino)

(...)

Logo que todos terminam a atividade, a pesquisadora caminha na sala para conversar com as crianças sobre suas produções. Ela passa na mesa de Erick e, curiosa para ver como ficou seu desenho, indaga:

– *E você, Erick?*

Erick, nomeando diferentes partes do desenho com um lápis na mão (como havia feito antes), fala:

– *Eu fiz você grudada em eu. Eu fiz as bombinhas, que as bombinhas que destroem o seu chapéu um pouquinho... um pouquinho rasgado.*

A pesquisadora não compreende e pergunta:

– *Não entendi, Erick. Não entendi o que você falou.*

Erick, apontando novamente com o lápis para cada parte de seu desenho, repete em tom baixo:

– *Essas, essas aqui são as bombinhas... Esse aqui sou eu e essas aqui são as bombinhas quicando.*

A pesquisadora pergunta:

– *E o que a gente está fazendo?*

Erick responde, arrastando o lápis na horizontal sobre a mesa, para cima e para baixo:

– *Nós tamos assim, gravando uma brincadeira.*

A pesquisadora, atenta à explicação, mostra-se surpresa com a resposta do aluno:

– Aaaah!!

Erick prossegue, apontando para as bombas representadas por pontos no papel e que, agora, estavam em maior quantidade do que no desenho inicial:

– E aqui... É as bombinhas de brinquedo, que eu soltei elas...

– E por que você tá ajoelhado? – indaga a pesquisadora novamente.

Erick olha para o desenho, aponta com o lápis a parte das bombinhas e da cabeça dele e explica (com tom de obviedade) para pesquisadora:

– É pra as bombinhas não cair aqui ó, na minha cabeça! (Ele aponta para a cabeça dele no desenho).

A pesquisadora relembra:

– Ah, igual a brincadeira! Ah você explicou da brincadeira do seu pai, né? Ah, tá!

Erick, centrado na explicação, aponta para o chapéu feito em cima da cabeça da pesquisadora e conclui:

– E essa aqui... é uma bombinha (aponta para o desenho). E quando ela ataca, ela vira uma coisinha aqui (aponta para o chapéu desenhado na cabeça da pesquisadora)... Olha, ela vira um linqi (o aluno parece inventar uma palavra)!



(...)

Na experiência destacada, a proposta é que os alunos façam um desenho livre, sem direcionamento anterior. Cada aluno está sentado na cadeira, dividindo a mesa com mais três colegas. O material disponível é o giz de cera, para ser usado de forma coletiva. A professora regente, posteriormente, distribui uma folha branca para confecção do registro.

A pesquisadora está com a câmera, videogravando as crianças. Depois de algum tempo, ela nota que Erick está sem o giz de cera nas mãos (parecia que ele havia terminado a atividade). A pesquisadora, então, aproxima-se e caminha perto da mesa do aluno. Ao notá-la, ele se interessa em mostrar sua produção, erguendo o papel para a câmera. Ele fala: “ – *Tchan, tchan!*”

Em seguida, a pesquisadora pergunta para a criança sobre o desenho feito. Erick aponta cada parte registrada no papel e explica para a pesquisadora:

– *Eu fazi o chão, o céu, o chão, o cavalo, você e eu ajoelhado.*

Ela observa o desenho e se mostra curiosa em saber o motivo do aluno estar ajoelhado. Erick explica sobre a brincadeira de bombinhas com o pai. A pesquisadora insiste na conversa para saber mais, dando início a um tipo de elaboração do menino sobre seu próprio desenho.

Tal como nos episódios anteriores, os elementos da realidade, vivenciados pela criança em suas relações sociais, são ressignificados em suas escritas de mundo. Em um primeiro momento, as situações *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) foram destacadas na análise, mas, no presente episódio, o desenho está em foco.

De um modo geral, pode-se observar que aquilo que é conhecido pela criança é reelaborado em novos cenários, em novas formas de *leituras e escritas* da realidade. Erick desenha no lugar do pai (aquele que, de fato, brinca com o menino cotidianamente) a pesquisadora e, ao contrário da casa (local onde ocorre a brincadeira), ele insere: o céu, o chão e o cavalo.

Os aspectos envolvidos no grafismo do menino implicam processos complexos que perpassam as relações entre imaginação e atividade(s) criadora(s) configuradas nas experiências culturais das quais a criança participa. Em uma constante reelaboração e recombinação de elementos que a circundam, a criança cria. Fantasia e realidade se misturam. Vigotski (2009) explica:

Bem no início desse processo, como já sabemos, estão sempre as percepções externas e internas, que compõem a base de nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual posteriormente, será construída a sua fantasia (pp. 35-36).

A criança produz cultura. É por meio da dissociação e associação de seus recortes da realidade que ela *escreve* no real, por meio de diferentes recursos expressivos, suas percepções (*leituras*) de mundo.

Nota-se, assim, que Erick reinventa a brincadeira com seu pai, registrando-a com novos elementos da realidade, em outro suporte (o gráfico). Seu corpo é uma extensão do seu desenho e permite a ampliação de seus recursos criadores. O menino, de fato, atribui uma nova dimensão ao seu grafismo, já que as “bombinhas” *saem* do papel!

O movimento corporal (em reação a projeção da “bombinha” para fora do papel) revela uma maneira peculiar de participação do corpo no desenho. Pelo corpo, Erick amplia suas possibilidades de representação e expressão (*leitura e escrita*) simbólica. As “bombinhas” (inicialmente, desenhadas em pouca quantidade) promovem um entrelaçamento entre a fala (narrativa), o desenho e o corpo. Todos esses elementos, em conjunto, caracterizam a composição gráfica.

Erick, por meio do desenho em construção, da narrativa, da gestualidade e da oralidade, imagina, cria e conta uma história. O aluno explica a brincadeira, por meio do desenho e de sua gestualidade. Ou seja, a criança faz uso de diferentes recursos criativos para compor sua explicação sobre o desenho. Ela faz uso de onomatopeia para narrar o som das bombinhas passando rente a cabeça, inclina seu corpo para esquerda, de maneira que as bombinhas não o acertem etc.

Leite (2004), em seus estudos sobre os desenhos infantis em sua dimensão estética e poética, afirma que a criança, ao desenhar, preocupa-se mais com o processo do que com o produto final. Nesse sentido, não obstante estar em um plano bidimensional, “o desenho é pleno de transitoriedade, de movimentos, idas e vindas, como a tessitura de uma narrativa, no caso, visual” (p. 66).

Ela sugere:

Observar crianças desenhando, especialmente as de pouca idade, faz-nos deparar com meninos e meninas que se mexem, falam, gesticulam, cantam, locomovem-se, colorem e rabiscam enquanto desenham. Tudo isso entra na composição dos significados primários, secundários e nos conteúdos de seus desenhos (2004, p. 73).

A autora enfatiza que, como narrativa visual, o desenho está em constante diálogo com diferentes formas de expressão e, por essa razão, pede por uma contemplação mais ativa do outro. De fato, a criança constrói seus significados por meio do desenho e de todas as outras linguagens e processos criativos nele intrínsecos. Como dito anteriormente, além de estarem articulados, esses processos criadores (brincar, narrar, desenhar etc.) dialogam entre si, sofrem alterações à medida que se desenvolvem em conjunto durante a criação infantil.

Nesse sentido, a mediação da pesquisadora é central para compreender a elaboração da criança sobre o seu desenho. Ou seja, a produção gráfica, que parecia estar pronta, por exemplo, teve novos registros e significados. Erick continuou a desenhar. Em seu desenho final, novos elementos surgiram: chapéu, câmera e muitas bombinhas, representadas por inúmeros pontos no papel.

Mas o que essa discussão tem a ver com os processos de letramento?

Conforme discutido no capítulo 1, para Vigotski (2008), a escrita é um simbolismo de segunda ordem. Isto é, ela se caracteriza como uma segunda forma de representação. Apoiada inicialmente na fala, aos poucos passa a não precisar mais dela para se desenvolver. Assim, a fala atua como um meio intermediário entre o que a criança escreve e o seu significado.

Nesse aspecto, o autor afirma que, sendo a escrita um simbolismo, todos os processos de simbolização de que a criança participa são fundamentais para que ela compreenda a futura escrita. Entre eles: os *não-gráficos* (faz de conta e narrativa) e *gráficos* (desenho e as primeiras elaborações de escrita) são compostos, conforme apresentado nos episódios, por um protagonismo do corpo.

Vigotski (2008) tece uma séria e não tão explorada discussão sobre a relação entre gesto, faz de conta, desenho e escrita, que configuram o desenvolvimento simbólico infantil. Os processos são destacados como essenciais para que se compreenda a linguagem escrita em sua totalidade.

A priori, o desenho não se caracteriza como uma representação, conforme Vigotski (2008) explica. Os primeiros registros da criança são extensões daquilo que seus gestos revelam. Como explicado no capítulo 1, os atos de correr, pular, entre outros, quando a criança decide desenhá-los, são *gestuados* e não desenhados tais como se caracterizam.

Os registros infantis, inicialmente, funcionam como meio para a representação impressa *escrita* na gestualidade. Sobre isso, na obra de Vigotski (2009) *Imaginação e criação na infância*, Smolka esclarece: “A narrativa e a dramaticidade encontram-se intrinsecamente relacionadas ao gesto que marca o movimento do corpo e as ações da criança pequena no papel” (p. 109).

A criança, ao desejar desenhar determinado objeto, registra o que de mais geral lhe chama atenção. Em outras palavras, conforme Vigotski (2008, 2009) argumenta, ela não se atém aos detalhes ou aos pormenores dos objetos, mas às suas características gerais. O fato ocorre também ao tentar registrar conceitos complexos e abstratos. Os desenhos não são de todo representados e o gesto indicativo é que aponta, nomeia cada traço realizado.

Pode-se notar que Erick também identificou partes de seu desenho, recorrendo à nomeação e ao gesto indicativo para explicá-lo. Vigotski (2009) argumenta: “o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado” (p. 109).

Desse modo, o autor aponta que enquanto a criança desenha, ela reflete sobre o objeto que busca representar, como se falasse dele. O ato de desenhar de memória se configura como uma narrativa gráfica, pois quando a criança desenha, ela narra e não se preocupa com o espaço-tempo do objeto, podendo perceber ou ignorar determinadas particularidades daquilo que está sendo desenhado.

Assim, seus desenhos demonstram aquilo que ela compreende do objeto e, muitas vezes, não mostra aquilo que, de fato, ele é. O desenho se configura como algo que tem vida própria quando a criança, por exemplo, vira a folha para ver o que tem atrás de determinado registro.

Do mesmo modo, Luria (2010) explica a relevância do desenho na aquisição da linguagem escrita. Em suas escritas iniciais, a criança se utiliza do desenho para registrar. Além de traços e rabiscos, ela recorre a imagens para escrever suas interpretações sobre a realidade.

O desenho é uma das atividades que envolvem abstração e generalização. Por essa razão, o desenho é entendido, na perspectiva histórico-cultural, como a pré-história da escrita, conforme discutido no capítulo 1. Contudo, as experiências *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) também estão articuladas às experiências de letramento e alfabetização, pois, assim como no desenho, envolvem processos de representação.

Logo, quanto maiores forem as oportunidades oferecidas à criança de participar das atividades criadoras (faz de conta, da narrativa, do desenho etc.) mais amplo é o seu repertório

simbólico. A *qualidade* dessa *oferta*, sem dúvida, traz implicações para o desenvolvimento da linguagem escrita – em particular, no período de alfabetização. As atividades criadoras se configuram como aspectos que caracterizam, pode-se assim dizer, o letramento.

Vale salientar que os processos criadores não se dão de maneira estanque e linear. O faz de conta, a narrativa, o desenho e a própria escrita estão imbricados no processo de simbolização e criação, conforme demonstrado.

Da análise do episódio apresentado, nota-se que o corpo compõe a significação do desenho. Esse aspecto também foi observado por Cavatton (2010) em sua pesquisa sobre a relação entre a fala, o desenho e a escrita. A autora afirma que a criança também se utiliza da gestualidade e da onomatopeia para narrar o desenho. Por isso, ela enfatiza a relevância da mediação do *outro* na elaboração do desenho, indicando que a presença da argumentação nas trocas comunicativas (criança-criança e criança-professor) dá sentido ao que foi registrado pela criança.

d) As primeiras elaborações de escrita – Episódio 5: A mão que escreve.

Os alunos estão sentados em suas cadeiras realizando uma atividade de dobradura com a mediação da professora regente. A turma parece interessada. As crianças conversam entre si e ajudam umas as outras no desafio de dobrar o papel.

Alguns tempo depois, o relógio marca a hora do lanche. A professora, então, para identificar os trabalhos das crianças posteriormente, passa de mesa em mesa, colocando o nome dos alunos em suas respectivas produções.

Ao passar na mesa em que Sueli e Cris estão sentadas, a docente escreve o nome de cada uma delas e segue para outro grupo. Em seguida, as alunas imitam o movimento da professora “fingindo” escrever sobre a mesa com as mãos e os dedos em pinça, como se estivessem segurando um lápis com a mão direita.

(...)

As primeiras elaborações de escrita – Episódio 6: Só sei escrever!

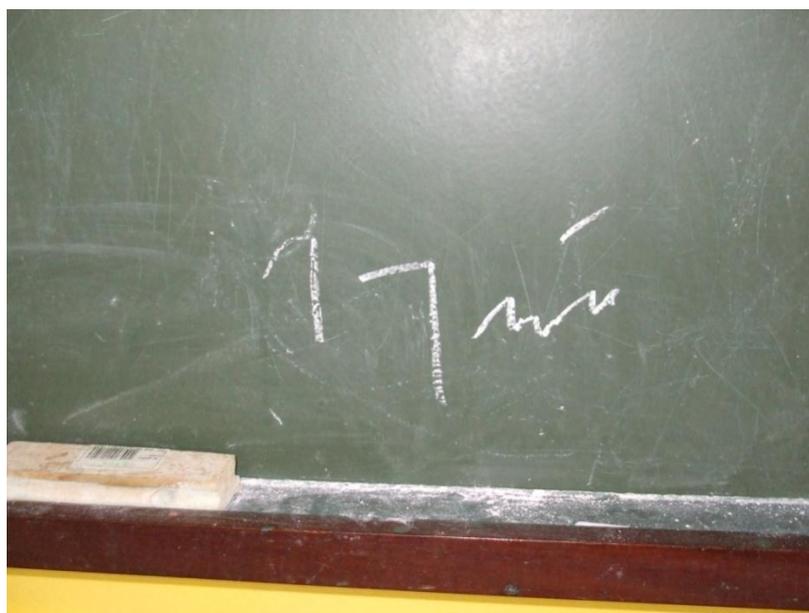
As crianças estão em sala de aula, jogando o “bingo do nome” proposto pela professora regente. Cada criança está em posse de sua ficha e, a cada letra ‘cantada’ pela professora, os alunos colocam uma tampinha colorida sobre seus nomes.

O jogo termina quando todas as crianças tem sua ficha completada.

Os alunos finalizam a atividade alegres e comentam sobre o jogo.

Ao final, a professora avisa que está na hora do lanche e abre a porta da sala. Os alunos fazem a fila para irem lanchar.

Enquanto isso, Cris vai ao quadro, pega o giz e escreve:



A pesquisadora, ao observar a aluna, pergunta o que ela escreveu.

Cris responde:

– Não sei, não, tia. Eu não sei ler. Só sei escrever.

Imediatamente após responder a pesquisadora, a aluna entra na fila.

(...)

Nas diferentes situações de sala de aula, em ambos os casos, as crianças demonstram suas primeiras experiências com a escrita. No primeiro caso, o ato de escrever está dado na caracterização do gesto: as meninas revelam suas percepções sobre o que é escrita imitando aquilo que veem os adultos fazendo. Sueli e Cris movimentam suas mãos tal como a professora o faz, fingindo segurarem o lápis ou a caneta. A escrita das meninas é realizada na mesa, esfera plana, que torna possível o registro. De fato, não é em qualquer lugar que se escreve; é preciso ter *onde* escrever. As crianças sabem disso!

No segundo episódio, Cris segura o giz e escreve no quadro. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre o que havia escrito, a aluna responde que ela é capaz de escrever, mas que ainda não sabe ler. A menina relaciona a escrita com o registro, porém ela ainda não domina as relações entre fonema e grafema. Sobre isso Luria (2010) explica:

O ato de escrever é, nesse caso, apenas associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um ato para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (p. 149).

Interessante observar nesses dados a forma como a criança “brinca de escrever”. Se, por um lado, essa atividade é um *ato suficiente em si mesmo*, por outro, revela a forma como a criança percebe e interpreta a escrita: um conhecimento incipiente sobre o que é escrever. Essa dimensão é fundamental para os desdobramentos posteriores de formalização da escrita e o gesto assume protagonismo. Afinal, é o *corpo que escreve* ou *brinca de escrever*.

Contudo, há um aspecto que merece ser explorado sobre as relações entre as expressões *não-gráficas* de letramento (discutidas nos episódios sobre o brincar e a narrativa) e aquelas que envolvem o desenho ou a escrita, no que tange a participação do corpo. Sem dúvida, ao compará-las, nota-se que é diferente a participação do corpo: o *corpo que brinca e que narra* é expansivo, desloca-se em direção à exterioridade e, muitas vezes, determina o significado da própria ação. O *corpo que escreve*, por sua vez, é mais contido, em função da delimitação de sua ação no papel (ou suporte semelhante), tornando-se canal para a simbolização.

Não obstante as atividades criadoras estarem interligadas umas às outras, como discutido nos episódios anteriores, há especificidades de funcionamento no brincar, narrar, desenhar e escrever.

No caso das atividades *gráficas*, por exemplo, alguns elementos particulares compõem a ação de desenhar e escrever – um suporte (papel), um instrumento (lápis) e o sujeito que escreve (escritor). Nota-se que ao desenhar e escrever, o corpo se concentra na realização do registro, definição do local do registro e no conteúdo do que será registrado. Na confluência desses elementos, o corpo/sujeito escreve.

De acordo com Vigotski (2008), no começo, desenho e escrita se apoiam na gestualidade. O que se deseja representar está muito mais significado naquilo que a criança revela com seu corpo do que o que está registrado, por exemplo, no papel. “No entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (p. 129).

Aos poucos, seus registros gráficos se deslocam da gestualidade e tornam-se um signo independente. O corpo, então, deixa de atuar como protagonista, no sentido da representação, e torna-se canal para o registro.

Essas análises trazem desdobramentos sobre o corpo na escola. O capítulo 2, por exemplo, apontou o controle do corpo nos espaços institucionais, em função da intencionalidade de domesticação dos sentidos e das expressões subjetivas. Tiriba (2008), apoiada no pensamento de Foucault, aponta:

...como instituição de seqüestro, a escola e outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis, visavam controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De maneira discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários, rituais de higiene, regularização da alimentação, etc. Assim, historicamente, a escola assume a tarefa de higienizar o corpo, isto é formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo, fazendo dele um ente capaz de trabalhar (p. 4).

Continua:

As filas que se formam para levar as crianças de um espaço a outro, os tempos de espera em que permanecem encostadas às paredes, a falta de conforto das salas, as regras que são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para defecar: tudo isto remete à ideia de fabricação de uma retórica corporal, mas também de uma retórica do espírito (p. 5).

Muitas pesquisas revelam um declínio das atividades criadoras com a entrada da criança no ensino fundamental (Munhoz, 2003; Leite, 2004; Silva, 2012). A alfabetização é um sinal dessa situação. As práticas pedagógicas centram-se na escrita, deixando de lado as outras experiências criadoras (brincar, narrar, desenhar etc.) que também participam dos processos de simbolização e, portanto, letramento e alfabetização. Esse contexto não só repercute negativamente na estruturação das atividades criadoras como, também, *atrofia* o corpo, que passa a funcionar (somente) em uma dimensão.

- Opiniões das crianças sobre o modo como sentem e pensam suas experiências com o corpo na escola, depois da investigação realizada

Neste trabalho, foi investigado a participação do corpo no processo de letramento, nas situações *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) e *gráficas* (desenho e primeiras elaborações de escrita das crianças) no espaço da escola. Ademais, o estudo interessou-se em ouvir o que as crianças elaboraram a respeito do corpo, em suas diferentes dimensões, depois da investigação realizada.

É por meio da interação criança-criança e pesquisadora-criança, que se tece um diálogo sobre essa temática, ao final da pesquisa. Nele, as crianças expõem suas opiniões, pensamentos e reflexões, evidenciando o corpo como o *lugar do sujeito*.

Episódio 7: O nosso corpo é de nós!

A turma está em sala de aula. A professora realiza as atividades iniciais de rotina e, depois, explica para as crianças que a pesquisadora deseja conversar com elas.

Assim, a pesquisadora senta junto aos alunos e avisa sobre o final de sua pesquisa de campo. Ela agradece a participação de todos e aproveita para perguntar às crianças acerca de suas percepções sobre o trabalho com o corpo desenvolvido nas oficinas. A pesquisadora, contextualizando as estratégias desenvolvidas com os alunos, pergunta:

– Como o corpo participou de todas essas coisas que a gente fez?

Sônia responde:

– A gente brinca e a gente desenha.

– O que mais? – problematiza a pesquisadora.

As crianças respondem:

– A gente estuda, vai na casinha da boneca, escreve, pinta, recorta, é amigo, faz filme.

– Filme. Como é que a gente fez o filme? – pergunta a pesquisadora, remetendo-se a apresentação do filme O Circo, de Charles Chaplin.

Cris responde:

– Sem falar.

A pesquisadora dialoga:

– Só o nosso corpo que se mexeu, não é? E o que mais, gente?

Alexandre diz:

– Amarrar...

E várias crianças falam ao mesmo tempo:

– Calçar, calçar meia, se vestir, ir para a escola, pentear o cabelo, passar maquiagem, tomar banho...

– Será que sem o nosso corpo a gente seria capaz de tomar banho, brincar, escrever, fazer o filme, pintar, desenhar, recortar, amarrar sapato, usar brinco, passar maquiagem? –

prossegue a pesquisadora, retomando as falas das crianças sobre as ações que realizam com o corpo.

A maioria das crianças responde não, mas Orlando contraria e diz:

- Sim!

A pesquisadora, então, indaga:

– Sim, Orlando?

A pesquisadora solicita ao aluno:

– Mostra para mim, Orlando, onde começa o seu corpo?

Orlando passa as mãos no seu próprio corpo e fala o nome de cada parte, ao tocá-las:

– Cabeça, tronco, braços, pernas.

A pesquisadora continua:

- Então, agora tira tudo isso: cabeça, tronco, braços, pernas. Você conseguiria fazer alguma coisa?

Orlando, colocando o dedo na boca e, fazendo um semblante pensativo, é interrompido por Paulo:

– Sim!

A pesquisadora questiona:

– Como?

– Se mexendo, andando – fala Paulo.

A pesquisadora diz:

– Como, se ele tirou tudo? Ele não tem mais cabeça, não tem mais braços, não tem mais tronco, ele não tem mais pernas, ele não tem mais nada!

Cris discorda e interfere:

– *Não, a gente não consegue...*

A pesquisadora pergunta:

– *Por que?*

Sônia diz:

– *Porque sem o nosso corpo a gente não consegue caminhar.*

– *Sem o nosso corpo a gente não consegue caminhar... – contextualiza a pesquisadora.*

Alexandre, amarrando os sapatos, diz:

– *Sem brincar.*

A pesquisadora insiste:

– *Então, se sem o nosso corpo a gente não consegue fazer nada... o que é o nosso corpo, então?*

(Silêncio na sala...)

As crianças não respondem, e assim, a pesquisadora segue:

– *Se eu tirar todo o meu corpo, o que vai acontecer comigo?*

Os alunos respondem ao mesmo tempo:

– *Vai morrer.*

A pesquisadora repete:

– *Se não tiver nada do corpo, a gente vai...*

Sônia interrompe:

– *A gente cai.*

Segue a pesquisadora:

– *Mas para a gente cair, a gente precisa ter o corpo. Até para cair, a gente precisa ter o corpo. Imagina, eu sem nada!*

Lorena diz:

– *Desmaiada.*

– *Desmaiada também tem o corpo! – retruca a pesquisadora.*

Até que Felipe, diz:

– *Você não aparece.*

A pesquisadora confirma:

– *Você não aparece. Isso mesmo Felipe, muito bem. Sem o corpo a gente não aparece. Se eu tirar tudo, a gente desaparece. A gente não...*

Lorena completa:

– *Não existe.*

– *Isso, se a gente tirar todo o nosso corpo, passar uma borracha (...)... – repete a pesquisadora.*

Orlando exclama:

– *A gente morre!*

– *A gente nem morre! A gente não existe. A gente não aparece! Como disse a Lorena, o Felipe e a Sônia. A gente não existe, a gente não aparece – fala a pesquisadora.*

E, logo, emenda:

– *Então, se a gente não existe, se a gente não aparece sem o corpo, nós somos o quê?*

Orlando responde:

– *Pessoas!*

A pesquisadora vai adiante:

– Tá. E essa pessoa está aonde?

– Na escola, no planeta, no céu – responde Guilherme.

A pesquisadora pergunta novamente:

– Mas está aonde?

Cris, com as pernas dobradas e abraçadas pelos seus braços, responde:

– Corpo.

A pesquisadora exclama:

– Isso mesmo, Cris! No nosso corpo. Eu estou no meu corpo, você no seu. Mas na verdade, a gente não está no nosso corpo, a gente é o nosso corpo. Quando a Cris estava escrevendo, quando o João estava escrevendo, como a mão deles fazia? Como é que a nossa mão faz quando a gente está escrevendo?

As crianças mexendo as mãos em forma circular, falam:

– Assim...

– Por que será que a gente mexe assim. Quem é que manda a mão fazer assim? – indaga a pesquisadora.

Guilherme responde:

– O cérebro.

A pesquisadora pergunta novamente:

– E o cérebro está dentro de onde?

Andrea diz:

– Da cabeça.

A pesquisadora indaga:

– E a cabeça está aonde?

As crianças apontam com o indicador suas próprias cabeças e respondem:

– Aqui!

– Aqui onde? – a pesquisadora finge não entender.

Uma aluna responde:

– Aqui em cima.

– Em cima de onde? – questiona a pesquisadora.

Alexandre responde:

– Do pescoço.

A pesquisadora insiste:

– E o pescoço está aonde?

Algumas crianças dizem:

– Embaixo.

A pesquisadora não compreende e indaga:

– Embaixo de onde?

– Da cabeça – falam as crianças ao mesmo tempo.

A pesquisadora continua:

– Mas está aonde? No armário, na mesa? Está aonde?

Os alunos falam juntos:

– No pescoço.

A pesquisadora questiona:

– E o pescoço, faz parte do quê?

Orlando reflete:

– Do ombro, da garganta.

A pesquisadora segue:

– O cérebro está dentro da nossa cabeça, que está no nosso...

Sônia e algumas crianças dizem:

– Corpo!

(...)

Alexandre, que tenta amarrar seu sapato, diz:

– O nosso corpo é de nós.

E Orlando completa:

– E a gente não vai ter mais voz...

– Isso, a gente não vai mais... – fala a pesquisadora.

Laíze fala:

– Aparecer.

(...)

O episódio ocorreu em sala de aula, depois das atividades rotineiras (escolha de ajudantes do dia, desenho do tempo, contagem dos alunos presentes, narrativa sobre as novidades do dia). A turma estava sentada em roda, como de costume, junto à pesquisadora. A professora regente segurou a câmera na maioria do tempo.

Ao término do estudo, a pesquisadora buscou compreender como as crianças sentiram e pensaram sobre as atividades com o corpo desenvolvidas ao longo do trabalho de campo, especialmente na primeira parte da estratégia metodológica (desenvolvimento das oficinas). Para tanto, orientou um amplo debate reflexivo sobre a questão. De fato, depois de todas as observações, intervenções e participações realizadas pela pesquisadora durante a pesquisa, em

parceria com as próprias crianças e com a professora regente, era preciso identificar como a turma elaborou a experiência corrente.

A investigação, conforme elucidado no capítulo 3, parte do pressuposto teórico e metodológico que compreende a criança como produtora cultural. Isso significa dizer que ela age criativamente frente às experiências com o mundo circundante. No recorte, a pesquisadora inicia uma reflexão sobre como o corpo participou das atividades que as crianças fizeram durante a pesquisa. Ao falarem suas opiniões, os pequenos recuperam as atividades realizadas (lembram, por exemplo, do filme assistido) e apresentam suas colocações, a partir da mediação pedagógica da pesquisadora.

Em um primeiro instante, as reflexões produzidas pelas crianças estão direcionadas às ações do corpo. As crianças enumeram: brincar, desenhar, escrever, pintar, recortar, fazer filme etc. Percebe-se que as experiências vivenciadas pelas crianças na escola e nas oficinas propostas durante a investigação emergem nas enunciações infantis.

Em seguida, após um questionamento da pesquisadora sobre as outras circunstâncias em que o corpo participa das ações infantis, as crianças elencam atividades cotidianas, tais como: amarrar sapato, calçar meia, ir para a escola, tomar banho etc. Nesse contexto, o corpo é concebido como *moldura*: espaço de enfeite e adorno. Ou seja, o que comumente se identifica com o que está no externo e aparente.

Ainda no espaço do visível e imediatamente observável, as crianças refletem sobre o que significa o tema do corpo. No entanto, o contexto enunciativo muda quando a pesquisadora pergunta sobre a possibilidade de existir e agir sem o corpo. A discussão, então, modifica-se e se amplia, reposicionando a temática.

A maioria das crianças afirma que é impossível fazer algo sem o corpo, porém Orlando discorda. O aluno nomeia as partes do seu corpo, é questionado pela pesquisadora e se põe a pensar...

As crianças refletem sobre as possibilidades do corpo e a pesquisadora prossegue a problematização:

– *Então, se sem o nosso corpo, a gente não consegue fazer nada, o que é o nosso corpo, então?*

Nesse instante, há um silêncio na turma. A pesquisadora insiste na pergunta e, depois de uma pausa, as crianças respondem que (sem o corpo) “*a gente morre, a gente cai, desmaiada*”. As crianças, de alguma maneira, compreendem que a existência não é possível sem o corpo. Enfim, conforme afirma Felipe, o corpo “*não aparece*”.

A discussão avança e a pesquisadora, então, pergunta:

– *Então... Se a gente não existe, se a gente não aparece sem o corpo, nós somos o quê?*

Cris conclui: – *Corpo!*

Nesse momento, a pesquisadora intervém e repete as conclusões que as crianças tiveram, explicando que o corpo não *está*, mas *é*.

Já ao final, quando a pesquisadora questiona *Quem é o nosso corpo?*, as crianças percebem que o corpo se constitui de partes que atuam no mundo em ações cotidianas. Além disso, identificam que dentro desse corpo há o “*cérebro*”, que elas parecem entender como responsável por comandar as ações do corpo.

Contudo, as reflexões infantis desdobram-se na linha argumentativa de relacionar o cérebro como algo que pertence ao sujeito, pois está dentro do corpo! Isso indica que, para essas crianças, o corpo é o próprio sujeito. Alexandre resume: “– *O nosso corpo é de nós!*”.

Comentários Gerais

A participação do corpo nas práticas de letramento é pouco discutida na literatura especializada. O debate proposto no presente trabalho parte dessa relação, revestindo-se de princípios epistemológicos que compreende o corpo em sua dimensão simbólica. Essa consideração vincula-se a outro preceito: a natureza social e histórica do signo.

A perspectiva histórico-cultural é o referencial central para problematização dessa temática, pois Vigotski, ao longo de sua obra, rompe com os reducionismos idealistas e

mecanicistas de sua época, compreendendo o homem em sua dimensão social. Sem ignorar o fator biológico, o autor focaliza a cultura como elemento definidor da experiência humana. Ou seja, o homem se constitui a partir de suas interações sociais, por mediações. A relação do homem com a natureza não é direta, imediata. Ou seja, é nas interações sociais que o mundo é significado pelo outro, por meio da linguagem e dos instrumentos.

O desenvolvimento ontogenético é caracterizado por diferentes modos de apropriação da cultura. Desde os primeiros movimentos, as primeiras palavras direcionadas à criança já vêm permeadas de traços culturais que, paulatinamente, são incorporados. Entretanto, Vigotski (2008) esclarece que a incorporação não acontece em um movimento exclusivo do cultural para o sujeito, mas, sobretudo, em uma constatare dinâmica entre o inter e intrapsicológico.

Entre os signos criados pelo homem, a escrita assume destaque nos trabalhos apresentados por Vigotski (2008) e Luria (2010). É por meio da linguagem escrita que o ser humano aumenta suas possibilidades cognoscitivas (memorização e criação), ampliando sua forma de comunicação e interação com o mundo.

No estudo empírico, pode-se perceber que nas experiências de letramento *não-gráficas* (faz de conta e narrativa) e *gráficas* (desenho e primeiras elaborações de escrita), o corpo é suporte central para o processo de significação das ações infantis.

Nos episódios apresentados, pode-se identificar que as atividades criadoras, reveladoras da interpretação e expressão da criança sobre a cultura, ocorrem no corpo. No faz de conta, por exemplo, os personagens da vaca (episódio 1), do velho (episódio 2) e do Saci Pererê (episódio 2) foram enunciados pelas crianças por meio da gestualidade. O corpo materializou a encenação lúdica. No episódio da narrativa, por sua vez, a história do circo foi composta pela gestualidade. Ao narrar, as crianças não se utilizaram apenas da linguagem falada, mas, também, do corpo.

Durante a elaboração da história, o faz de conta surge na *contação*. Ampliam-se, assim, os processos de simbolização, que envolvem modos de narrar e de brincar da criança. O corpo que narra, brinca. Ou seja, narrar e brincar, apesar de atividades distintas, interpenetram-se na criação infantil.

O mesmo ocorre quando a criança desenha. Erick registra fatos da sua vida que, narrados à pesquisadora e por ela mediados, vão se redefinindo durante o desenvolvimento da ação imaginativa. Sobre isso, Gobbi (2009) adverte: “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos (...) sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (p. 71).

O desenho da criança em conjunto com as demais atividades criadoras é um meio privilegiado de expressão infantil – modos específicos de ler e escrever sobre o real (letramento). O mundo imaginado, experienciado e construído se apresenta em seus registros, explicando-se pela imagem e pela fala.

No episódio das primeiras elaborações de escrita das crianças, nota-se que, inicialmente, elas escrevem por um ato imitativo. Cris e Sueli realizam movimentos com as mãos, tais como os adultos fazem para *escrever*. Assim, a *brincadeira de escrever* está no corpo. Um corpo que se orienta para a tarefa de escrever.

Diferente do corpo que brinca e que narra, o corpo que compõe grafias se organiza de forma mais disciplinada e restritiva. O papel, o lápis, aquele que registra e para quem se registra configuram a atividade.

De modo geral, o debate levantado nessa investigação busca promover uma discussão sobre os processos simbólicos implicados nas atividades criadoras infantis e sua relação com as práticas de letramento e alfabetização. Brincar, narrar, desenhar e escrever são atividades essenciais para o desenvolvimento infantil e, portanto, não podem ser vistas de forma subalterna às ações de escrever e ler, como tradicionalmente tratou a escola.

Criar histórias, vivenciar personagens, produzir grafias (entre outros) é *escrever e ler* sobre o mundo circundante. Desse modo, é importante que os estudos acadêmicos acerca da aquisição da escrita estejam mais vinculados ao processo criativo característico da infância. A escrita não se limita ao aspecto cognoscitivo e motor, mas amplia-se em direção aos processos de simbolização dos quais o corpo é protagonista. Afinal, é o corpo que escreve.

Em um desdobramento do material coletado, o estudo buscou compreender o quê e como as crianças pensam a respeito do próprio corpo, entendendo-as como produtoras de cultura e, portanto, conhecimento. Ouvi-las foi fundamental.

O que se pode constatar, a partir da mediação da pesquisadora sobre as oficinas realizadas em sala de aula, é que as crianças conseguiram incorporar a ideia de que corpo e sujeito formam uma unicidade. Para elas, as atividades só são possíveis porque estão no corpo, ocorrem nele.

CAPÍTULO 5 – COMENTÁRIOS FINAIS

A escrita tem sido amplamente discutida na Psicologia e na Educação. No entanto, os processos simbólicos que envolvem a aquisição da escrita, que vão além da sua formalização, ainda são pouco debatidos e pesquisados. Buscando colaborar para retração dessa lacuna investigativa, o presente trabalho considera as atividades criadoras infantis (portanto, simbólicas) como esferas de letramento fundamentais para estruturação da escrita formal.

Na análise do material coletado, imaginação e corpo se entrelaçam para composição do faz de conta, da narrativa, do desenho e das primeiras elaborações de escrita da criança. Todas se articulam e compõem a dimensão simbólica da experiência infantil.

Conforme visto, antes de a criança pegar no lápis para registrar a linguagem escrita sistematizada, por meio corpo, ela *escreve* e *lê* o mundo que a circunda em suas atividades *não-gráficas* e *gráficas*. Dessa maneira, uma visão global de seu movimento seria mais profícua para o desenvolvimento da criança: o corpo como expressão subjetiva. Esse princípio está na direção contrária da ideia de *preparação de uma conduta*, que se estrutura a partir do treino e da repetição de movimentos.

No contexto debatido no presente trabalho, o corpo é signo. Nele está contida a própria representação. Ele imita e cria. Como esfera de criação, o corpo é um *locus* revolucionário e utópico de expressão subjetiva em que as ações criativas de brincar, narrar, desenhar e escrever se materializam.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E. B., Morais, A. G., & Ferreira, A. T. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *In Revista Brasileira de Educação*, 3(38), 252-264.
- Almeida, L. R. (2010). Cognição, corpo e afeto. In Henri Wallon – *História da Pedagogia* 3, pp. 20-31. São Paulo: Editora Segmento.
- Andrade, L. (2010). *O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico*. Trabalho apresentado I SIHELE – Seminário internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. UNESP.
- Aristóteles (2007). De anima. (Maria Cecília Gomes dos Reis, Trad.). (1ª reimpressão). São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Lahud, M. & Vieira, Y. F. Trad.). (14a ed.). São Paulo, Editora Hucitec.
- Barbato, S. (2007). Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In L. Scholze e M. K. Rösing, (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP.
- Bercito, S. D. R. (2011). Corpos-máquinas: trabalhadores na produção industrial em São Paulo (décadas de 1930 e 1940) In M. D. Priore & Marcia Amantino (Orgs.). *História do corpo no Brasil*. (pp. 371-404). São Paulo, Editora Unesp.
- Bentes, I. (2009). O que pode um corpo? Cinema, biopoder e corpos-imagens que resistem. In C. Oliveira, J. Rouchou, & M. Velloso. *Corpo – identidades, memórias e subjetividades*. (pp. 183-202). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Caixeta, M., Costa, F. C., & Hanna, M. (2007). *A mente de Wallon*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.
- Carvalho, M. (2009). *Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavatton, M. F. (2010). *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Cole, M., & Scribner, S. (2008). Introdução. In Vygotsky, L. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Neto, J., Barreto, L., Afeche, S., Trad.) (2ª tiragem). (pp. 17-36). São Paulo: Martins Fontes.

- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. (Reis, Lia Gabrieli R. Trad.). (2a ed.). São Paulo, Artmed.
- Costa, M. T. M. S., & Silva, D. N. (no prelo). O corpo que escreve: considerações conceituais sobre a aquisição da escrita. In *Psicologia em Estudo*, Maringá.
- Creswell, J. W. (1988). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. Sage.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (Lopes, M. F. Trad.). Porto Alegre, Artmed.
- Dantas, P. S. (1983). *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Delgado, A. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 161-179,
- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Foucault, M. (2011). *Microfísica do poder* (Roberto Machado, Trad.). (29ª reimpressão). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galvão, A. M., & Batista, A. A. G. (2006). Oralidade e escrita: uma revisão. *Caderno de pesquisa*, 36(128), 403-432.
- Garcia, R. (1993). Discutindo a escola pública de Educação Infantil: a reorientação curricular. In R. Garcia (Org.). *Revisitando a pré-escola* (pp. 11-20). São Paulo: Cortez.
- Gobbi, M. (2009). Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In A. L. Faria, Z. B. Demaritini & Prado, P. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (3a ed., pp. 69-92). Campinas, SP: Autores Associados.
- Goellner, S. V. (2005). A produção cultural do corpo. In G. L. Louro, J. Felipe & S. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (2ª ed., pp. 28-40). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Góes, M. C. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes* v. 20, n. 50 pp. 47-70.

- Gonçalves, M. J. (2007). *O corpo como lugar da diferença – espaços e tempos de comunicação através da expressão dramática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal. Recuperado em 10 de maio, 2012, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23675/2/67931.pdf>
- Gonçalves, M. A. (2010). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação* (11a ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Gontijo, C. M. M. (2007). *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gontijo, C. M. M. (2008). *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez.
- Gontijo, C. M., & Leite, S. A (2002). A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, 23(78), 143-167.
- Goulart, C. (2006). Letramentos e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, 33(11), 450-460.
- Goulart, C. (2007). Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino aprendizagem da linguagem escrita. In L. Scholze e M. K. Rösing, (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. (pp. 61-82). Brasília: INEP.
- Gouvea, M. C. (2007) A criança e a linguagem entre palavras e coisas. Em *Literatura – Saberes em movimento* (pp. 111-118). CEALE – Minas Gerais: Autêntica.
- Gosso, Y., Morais, M. L., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estud. psicol. (Natal)* [online], 11(1), pp. 17-24.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-209.
- Kishimoto, T. M. (2001). A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. In *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 4, pp. 7-14.
- Kleiman, A. (2006). Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento – In M. L. Corrêa & F. Boch (orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 75-89). Campinas, SP: Mercado de letras.
- Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In *Signo*, 53(32), 1-25.

- Lacerda, C. B. (1992). *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Lacerda, C. B. (2008). É preciso falar bem para escrever bem? In A. L. Smolka, & M. C. Góes (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (12a ed., pp. 63-98). Campinas, SP: Papirus.
- Le Boulch, J. L. (1987). *Educação psicomotora: A psicocinética na idade escolar* (2a ed). Porto Alegre: Artes médicas.
- Leite, M. I. (2004). A criança desenha ou o desenho *criança?* A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In *Arte, infância e formação de professores*. (5a ed., pp. 61-77). Campinas, SP: Papirus.
- Leontiev, A. N., Luria, A. R., & Tieplov, B. M. (1987). Prólogo de los redactores de la edición soviética. In L. S. Vygotskij *Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. (Ruiz, L. Trad.) (pp. 2-10). Cuba: Editorial Científico-técnico.
- Leontiev, A. N. (1992). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotski, Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.119-142). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria. *Curso de Psicologia Geral* (Bezerra, P. Trad.) (Vol. 1, 2a ed., pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (2010). O desenvolvimento da escrita na criança. In L.S. Vygotskii, A. R. Luria & A.N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (Villalobos, M. P. Trad.) (11a ed, pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Meur, A., Staes, L. (1991). *Psicomotricidade – Educação e reeducação* (2a ed). São Paulo: Manole.
- Matesco, V. (2009). Corpo e subjetividade na arte contemporânea brasileira. In C. Oliveira, J. Rouchou & M. Velloso. *Corpo – identidades, memórias e subjetividades* (pp. 93-100). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Menezes, M. C. B. (2009). Implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de aquisição da leitura e da escrita: contribuições da teoria de Henri Wallon. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR.

- Meyer, D. E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. G. L. Louro, J. Felipe & S. V. Goellner (Orgs.). (2a ed.). (pp. 09-27). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mortatti M. R. (2007). Letrar é preciso, alfabetizar não basta mais? In L. Scholze & M. K. Rösing (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. (pp. 155-168). Brasília: INEP.
- Munhoz, S. C. D. (2003). *Processo de alfabetização: análise entre interações família-crianças numa situação estruturada*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília.
- Munhoz, S. C., & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 287-295.
- Negri, A., & Hardt, M. (2004). A produção biopolítica. In A. Parente, *Tramas da rede*. (pp. 161-173). Rio Grande do Sul: Editora Sulina.
- Novaes, J. V. (2011). Beleza e feiura: regulação social. In M. D. Priore & M. Amantino (Orgs.). *História do corpo no Brasil*. (pp. 477-506). São Paulo, Editora Unesp.
- Oliveira, G. C. (1997) *Psicomotricidade – Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, M. K. (2001). *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico* (4a ed.). São Paulo: Scipione.
- Perez, C. L. (1993). Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In R. Garcia (Org.) *Revisitando a pré-escola*. (pp. 78-107). São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2000a). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, n71, 45-78.
- Pino, A. (2000b). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes 24 – Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética*.
- Pino, A., & Góes, M. C. (2000). Apresentação. *Cadernos Cedes 24 – Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética*.
- Platão (2001). *A República*. (Albertino Pinheiro, trad.). (2a reimpressão). Série Clássicos. Bauru, SP: EDIPRO.
- Platão. Fédon. In *Domínio Público*. Recuperado em 24 de fevereiro, 2012, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2261.

- Prado, P. D. (2009). Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil In A. L. Faria, Z. Demartini & P. D. Prado (Orgs.). *Por uma cultura da infância – metodologias de pesquisa com crianças*. (3a ed., pp. 93-111).
- Reale, G. (1997). *Introdução a Aristóteles*. (Morão, A., Trad.). (2a ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Rennó, E. M. (2001). *Por uma filosofia encarnada*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Ringon, A. J., Asbabr, F., & Moretti, V. (2010) Sobre o processo de humanização. In M. Moura (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. (pp. 13-44). Brasília: Liber livro.
- Rocha, M. S. (2000). *Não brinco mais a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, Rio Grande do Sul, Ed. UNIJUÍ.
- Sant'Anna (1993). Corpo e história. *Cadernos de Subjetividade* 1(1), PUC/SP.
- Sant'Anna, D. B. (2006). E possível realizar uma história do corpo? In C. L. Soares (Org.). *Corpo e história*. (3a ed., pp. 03-23). Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, A. B., & Borges, P. F. (2008). A importância da psicomotricidade na educação infantil. In *Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação*. 3a ed. Ano 01.
- Silva, D. H. N., Dias, M., & Abreu, R. B. (2003). *Brincadeira, Linguagem e Imaginação: modos da criança “ler” e “escrever” sobre o mundo da cultura*. Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG. S.P.: Campinas, Graf. FE.
- Silva, D. N. (2011). Corpo, saúde e educação: aspectos conceituais, In *Educação, ludicidade e corporeidade*; pedagogia; módulo 4 – volume 4 – EAD. (pp.11-27). Ilhéus, BA: EDITUS.
- Silva, D. N. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.
- Smith, V. H. (2006). *A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano.
- Smith, V. H., & Sperb, T. M. (2007). A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. In *Psicologia em estudo*. (vol. 12, n. 3 pp. 553-562).
- Smolka, A. L. (2003). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (11a ed.). São Paulo: Cortez.

- Smolka, A. L. (2008). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In A. L. Smolka & M. C. Góes (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (12a ed., pp. 33-61). Campinas, SP: Papirus.
- Soares, C. L. (2002). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, C. L. (2006). Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In *Corpo e história*, Carmen Lúcia Soares (Org.) (3a ed., pp. 109-129). Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Soares, M. (2010). *Letramento: um tema em três gêneros* (4a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, F. (2001). *O corpo dança: con(tradições e possibilidades de sujeitos afásicos*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Souza, F., & Silva, D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 4(15), 705-712.
- Tiriba, L. (2008). Proposta pedagógica. In *O corpo na escola*. Salto para o futuro – TV Escola – Ano XVIII, boletim 04.
- Velloso, M. P., Rouchou, J. & Oliveira, C.(2009). Apresentação. In C. Oliveira, J. Rouchou, & M. Velloso. *Corpo – identidades, memórias e subjetividades* (pp. 15-18). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Vigotski, L. S. (1987). *Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. (Ruiz, L. Trad.) (pp. 13-50) Cuba: Editorial Científico-técnico.
- Vigotski, L. S. (2000). Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929 (Marenitch, A. Trad.). *Educación & Sociedad*, n. 71, 21-44.
- Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trad.) (2a tiragem). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2a tiragem). São Paulo: Martins Fontes.
- Villaça, N. (2009). Os imaginários do contemporâneo: representações e simulações. In C. Oliveira, J. Rouchou, & M. Velloso. *Corpo – identidades, memórias e subjetividades* (pp. 31-39). Rio de Janeiro: Mauad X.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. (Claudia Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada* (G. A. Titton, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Zanella, A. V, Reis, A. C. dos, Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(20), 25-33.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Educadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Brasília, de 2011.

Aos educadores,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Corpo e Letramento: Processos Mediacionais*⁶, com enfoque na abordagem histórico-cultural.

A sua participação não é obrigatória. Em função disso, a qualquer momento você pode desistir de participar, retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objeto desta pesquisa é analisar de que forma o corpo, como mediador simbólico, participa das práticas de letramento e alfabetização. Nesse sentido, o educador e o aluno são tomados como elementos centrais para que se possam compreender as questões estéticas e cognoscitivas do papel do corpo nas práticas que envolvem as produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (faz de conta, narrativa e brincadeira) realizadas no cotidiano escolar pelas crianças.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar, as quais serão anotadas em diário de campo e uma negociação dos dias em que eu, a pesquisadora, poderei observar as aulas e as brincadeiras das crianças. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no tocante a minha pesquisa.

Em um primeiro momento, será realizada uma sensibilização investigativa, a qual, a partir de sua permissão, realizarei 4 (quatro) encontros com a turma, para desenvolver oficinas, que trabalhem a problematização do corpo como linguagem.

⁶ Primeiro título da pesquisa.

No segundo momento, será realizada a videogravação de episódios não-gráficos e gráficos de letramento e alfabetização ocorridos na rotina escolar, sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas por você, educador, e eu videogravarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências.

Por último, esses episódios terão um retorno às crianças e a você, educador, para que as crianças identifiquem e reflitam sobre como o próprio corpo participa das atividades, como instrumento de linguagem.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, os nomes dos educadores envolvidos e da instituição que você trabalha serão trocados.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Mestranda: Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Matrícula: xx/xxxxxx

Endereço: XXX 999 – Bl. Z, AP. 999– Brasília, DF

Email: xxxxxxxx@mail.com

Telefones para contato: XXXXXXXX

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, UnB

Declaração

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNB que funciona no **Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC – Centro mezanino, Departamento de Serviço Social, Sala B1 432 Brasília, DF 70910-966.**

Brasília, DF, ____ de _____ de 2011.

Sujeito da pesquisa *

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Brasília, de 2011.

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa Corpo e Letramento: Processos Mediacionais, com enfoque na abordagem histórico-cultural.

A participação não é obrigatória. Em função disso, a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento, sabendo que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objeto desta pesquisa é analisar de que forma o corpo, como mediador simbólico, participa das práticas de letramento e alfabetização. Nesse sentido, o educador e o aluno são tomados como elementos centrais para que se possam compreender as questões estéticas e cognoscitivas do papel do corpo nas práticas que envolvem as produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (faz de conta, narrativa e brincadeira) realizadas no cotidiano escolar pelas crianças.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, videogravação de oficinas, observação de situações formativas, relacionadas às práticas de letramento e alfabetização, às produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (narrativas, faz de conta e brincadeiras) e na reflexão das próprias crianças dos episódios videogravados, no intuito de compreender como as crianças pensam seu corpo como instrumento de linguagem.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de cada criança. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos pequenos, pois seus nomes, os nomes dos educadores envolvidos e da instituição serão trocados. A princípio, não está prevista a produção de imagens fotográficas das crianças.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Mestranda: Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Matrícula: xx/xxxxxx

Endereço: XXX 999 – Bl. Z, AP. 999– Brasília, DF

Email: xxxxxxxx@mail.com

Telefones para contato: XXXXXXXX

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, UnB

Declaração

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação
de _____ na pesquisa. Concordo
com os termos especificados no projeto investigativo e o pesquisador responsável me
informou que tal projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
da UNB que funciona no **Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC – Centro mezanino,
Departamento de Serviço Social, Sala B1 432 Brasília, DF 70910-966.**

Brasília, DF, _____ de _____ de 2011.

Sujeito da pesquisa *

ANEXO 3

Termo de Cessão de Direitos Autorais aos Educadores

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Aos educadores

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Corpo e Letramento: Processos Mediacionais com enfoque na abordagem histórico-cultural. A sua participação não é obrigatória. Em função disso, a qualquer momento você pode desistir de participar, retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objeto desta pesquisa é analisar de que forma o corpo, como mediador simbólico, participa das práticas de letramento e alfabetização. Nesse sentido, o educador e o aluno são tomados como elementos centrais para que se possam compreender as questões estéticas e cognoscitivas do papel do corpo nas práticas que envolvem as produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (faz de conta, narrativa e brincadeira) realizadas no cotidiano escolar pelas crianças.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar, as quais serão anotadas em diário de campo e uma negociação dos dias em que eu, a pesquisadora, poderei observar as aulas e as brincadeiras das crianças. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no tocante a minha pesquisa.

Em um primeiro momento, será realizada uma sensibilização investigativa, a qual, a partir de sua permissão, realizarei 4 (quatro) encontros com a turma, para desenvolver oficinas, que trabalhem a problematização do corpo como linguagem.

No segundo momento, será realizada a videogravação de episódios não-gráficos e gráficos de letramento e alfabetização ocorridos na rotina escolar, sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas por você, educador, e eu videogravarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências.

Por último, esses episódios terão um retorno às crianças e a você, educador, para que as crianças identifiquem e reflitam sobre como o próprio corpo participa das atividades, como instrumento de linguagem.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, os nomes dos educadores envolvidos e da instituição que você trabalha serão trocados. A princípio, não está prevista a produção de imagens fotográficas das crianças. Contudo, gostaríamos de obter a cessão de direitos autorais para uso de imagens das produções estéticas estruturadas a partir das oficinas previstas no projeto.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Mestranda: Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Matrícula: xx/xxxxxx

Endereço: XXX 999 – Bl. Z, AP. 999– Brasília, DF

Email: xxxxxxxx@mail.com

Telefones para contato: XXXXXXXX

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, UnB

Declaração

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNB que funciona no Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC-Centro mezanino, Departamento de Serviço Social, Sala B1 432 Brasília, DF 70910-966.

Brasília, DF, ____ de _____ de 2011.

Sujeito da pesquisa *

ANEXO 4

Termo de Cessão de Direitos Autorais Aos Responsáveis

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa

O seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa Corpo e Letramento : Processos Mediacionais com enfoque na abordagem histórico-cultural. Em função disso, a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento, sabendo que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objeto desta pesquisa é analisar de que forma o corpo, como mediador simbólico, participa das práticas de letramento e alfabetização. Nesse sentido, o educador e o aluno são tomados como elementos centrais para que se possam compreender as questões estéticas e cognoscitivas do papel do corpo nas práticas que envolvem as produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (faz de conta, narrativa e brincadeira) realizadas no cotidiano escolar pelas crianças.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, videogravação de oficinas, observação de situações formativas, relacionadas às práticas de letramento e alfabetização, às produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (narrativas, faz de conta e brincadeiras) e na reflexão das próprias crianças dos episódios videogravados, no intuito de compreender como as crianças pensam seu corpo como instrumento de linguagem.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de cada criança. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos pequenos, pois seus nomes, os nomes dos educadores envolvidos e da instituição serão trocados. A princípio, não está prevista a produção de imagens fotográficas

das crianças. Contudo, gostaríamos de ter a cessão de direitos autorais para uso de imagens das produções realizadas pelos pequenos (tais como: narrativas, histórias, desenhos etc.) nas oficinas previstas no projeto.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Mestranda: Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Matrícula: xx/xxxxxx

Endereço: XXX 999 – Bl. Z, AP. 999– Brasília, DF

Email: xxxxxxxx@mail.com

Telefones para contato: XXXXXXXX

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, UnB

Declaração

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de _____ na pesquisa.

Concordo com os termos especificados no projeto investigativo e o pesquisador responsável me informou que tal projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNB que funciona no Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC-Centro mezanino, Departamento de Serviço Social, Sala B1 432 Brasília, DF 70910-966.

Brasília, DF, ____ de _____ de 2011.

Responsável pelo sujeito da pesquisa *

ANEXO 5

Termo de Cessão de Imagens aos Educadores

TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS

Aos educadores,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Corpo e Letramento: Processos Mediacionais com enfoque na abordagem histórico-cultural. A sua participação não é obrigatória. Em função disso, a qualquer momento você pode desistir de participar, retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objeto desta pesquisa é analisar de que forma o corpo, como mediador simbólico, participa das práticas de letramento e alfabetização. Nesse sentido, o educador e o aluno são tomados como elementos centrais para que se possam compreender as questões estéticas e cognoscitivas do papel do corpo nas práticas que envolvem as produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (faz-de-conta, narrativa e brincadeira) realizadas no cotidiano escolar pelas crianças.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar, as quais serão anotadas em diário de campo e uma negociação dos dias em que eu, a pesquisadora, poderei observar as aulas e as brincadeiras das crianças. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no tocante a minha pesquisa.

Em um primeiro momento, será realizada uma sensibilização investigativa, a qual, a partir de sua permissão, realizarei 4 (quatro) encontros com a turma, para desenvolver oficinas, que trabalhem a problematização do corpo como linguagem.

No segundo momento, será realizada a videogravação de episódios não-gráficos e gráficos de letramento e alfabetização ocorridos na rotina escolar, sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas por você, educador, e eu videogravarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências.

Por último, esses episódios terão um retorno às crianças e a você, educador, para que as crianças identifiquem e reflitam sobre como o próprio corpo participa das atividades, como instrumento de linguagem.

Em função do uso de imagens videogravadas será fundamental a cessão do direito de imagem.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Mestranda: Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Matrícula: xx/xxxxxx

Endereço: XXX 999 – Bl. Z, AP. 999– Brasília, DF

Email: xxxxxxxx@mail.com

Telefones para contato: XXXXXXXX

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, UnB

Declaração

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNB que funciona no Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC-Centro mezanino, Departamento de Serviço Social, Sala B1 432 Brasília, DF 70910-966.

Brasília, DF, ____ de _____ de 2011.

Sujeito da pesquisa *

ANEXO 6

Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças

TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa Corpo e Letramento: Processos Mediacionais, com enfoque na abordagem histórico-cultural. A participação não é obrigatória. Em função disso, a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento, sabendo que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objeto desta pesquisa é analisar de que forma o corpo, como mediador simbólico, participa das práticas de letramento e alfabetização. Nesse sentido, o educador e o aluno são tomados como elementos centrais para que se possam compreender as questões estéticas e cognoscitivas do papel do corpo nas práticas que envolvem as produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (faz de conta, narrativa e brincadeira) realizadas no cotidiano escolar pelas crianças.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, videogravação de oficinas, observação de situações formativas, relacionadas às práticas de letramento e alfabetização, às produções gráficas (desenho e escrita) e não gráficas (narrativas, faz de conta e brincadeiras) e na reflexão das próprias crianças dos episódios videogravados, no intuito de compreender como as crianças pensam seu corpo como instrumento de linguagem.

Em função do uso de imagens videogravadas será fundamental a cessão do direito de imagem.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Mestranda: Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Matrícula: xx/xxxxxx

Endereço: XXX 999 – Bl. Z, AP. 999– Brasília, DF

Email: xxxxxxxx@mail.com

Telefones para contato: XXXXXXXX

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, UnB

Declaração

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de _____ na pesquisa.

Concordo com os termos especificados no projeto investigativo e o pesquisador responsável me informou que tal projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNB que funciona no Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC-Centro mezanino, Departamento de Serviço Social, Sala B1 432 Brasília, DF 70910-966.

Brasília, DF, _____ de _____ de 2011.

Responsável pelo sujeito da pesquisa *