

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TALITA FURTADO FERREIRA

**AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO
DE CRIANÇAS LEITORAS:**
contribuições da teoria Walloniana



São Luís
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

TALITA FURTADO FERREIRA

AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: contribuições da
teoria Walloniana

São Luís
2021

TALITA FURTADO FERREIRA

AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: contribuições da
teoria Walloniana

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís

2021

Imagem da Capa: Crianças leitoras
Disponível em: <https://www.canva.com/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Furtado Ferreira, Talita.

Afetividade e a formação de crianças leitoras:
contribuições da teoria Walloniana / Talita Furtado
Ferreira. - 2021.
241 f.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Afetividade. 2. Crianças. 3. Leitura. 4. Wallon.
I. Melo, José Carlos de. II. Título.

TALITA FURTADO FERREIRA

AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: contribuições da teoria Walloniana

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador Prof. Dr. José Carlos de Melo

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (POSENSINO/IFRN)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Celita Maria Paes de Sousa (2ª Suplente)
Doutora em Educação (PPEB/UFPA)

AGRADECIMENTOS

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”.

Clarisse Lispector

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por todo amor, sabedoria e graças derramadas em minha vida, bem como toda força e perseverança concedida no decorrer dessa caminhada. Agradeço ainda a Maria Santíssima, por interceder por mim, diante dos problemas e dificuldades e, acima de tudo, por sua presença doce e afetuosa em minha vida.

Aos meus amados pais, Paulo Cezar Ferreira e Rosário de Fátima Furtado, por serem um exemplo de luta, força e dedicação e principais responsáveis pela minha formação humana.

Ao meu marido Robson Sousa Praseres, essencial para a realização desse sonho. Você me afeta positivamente e diariamente com seu amor, cuidado e companheirismo. Em especial, gratidão ao nosso filho Elias Ferreira Praseres, o nosso sol que brilha intensamente e alegra ainda mais nossas vidas. Amo muito vocês!

Aos meus queridos irmãos Thais Furtado e Tiago Furtado por todo afeto, atenção e amizade.

A todos meus familiares, em especial a Serlúgia Furtado e Rita Furtado, madrinhas que guardo no coração.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que desde a minha graduação em Pedagogia tem sido a instituição responsável por minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) pela oportunidade de acessar um curso de Mestrado e aos Coordenadores do Programa, Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e a Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes pelas orientações concedidas.

A todos os docentes e colaboradores do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), pela competência e dedicação. Agradeço, ainda, à Secretaria do PPGEEB pelo apoio disponibilizado aos alunos.

A equipe pedagógica da Unidade de Educação Básica Professor Sá Valle, pela receptividade e cooperação na realização deste estudo.

Ao meu amado orientador, professor José Carlos de Melo, muito obrigada pelo acolhimento, confiança, apoio, incentivo, disponibilidade, ensinamentos e todo cuidado na condução desta orientação. És um educador inesquecível, pois deixa marcas positivas e inspira todos os profissionais que trabalham com crianças.

A minha turma do mestrado 2019, pelo convívio e aprendizagem, em especial às queridas Solange Cristina e Maria Diniz, por todo carinho, conversas, palavras motivadoras, por todo suporte e amizade.

Às companheiras do mestrado, Rita Maria Franco e Dânia Rafaela por todo apoio e incentivo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência (GEPEID), pelos bons encontros, por todo conhecimento e vivências compartilhadas.

À Milagres Lima, obrigada por cuidar tão bem do meu filho, para que eu pudesse me dedicar com mais tranquilidade a escrita desta dissertação.

As minhas amigas queridas, Francilma de Cássia, Cristiane Rego, Ana Clara Brito, Francileide Costa, Emilana Diniz e Natália Sena, vocês são muito importantes na minha vida!

À amiga Kalyane Fontelene, por sua compreensão, você foi essencial para a realização deste trabalho.

E, por fim, a todos os educadores alfabetizadores que inspiraram a realização desta pesquisa.

“O Senhor estava com ele e, tudo que empreendia, tinha êxito.”

II Reis 18,7

RESUMO

A presente pesquisa analisou a afetividade na perspectiva Walloniana e suas contribuições para a formação de crianças leitoras. A investigação partiu de alguns questionamentos centrais: Qual a concepção dos educadores sobre a afetividade e como se tem pensado a constituição dos processos afetivos nas relações do sujeito com o conhecimento que acontecem na escola? De que maneira a afetividade pode contribuir com a prática docente no ensino da leitura e na aprendizagem das crianças? Quais orientações teórico-metodológicas contribuem para imprimir a afetividade no processo de aquisição da leitura? A partir destas indagações, foi pensado o objetivo geral da pesquisa que consistiu em analisar a contribuição da afetividade na formação de crianças leitoras, com vistas a construir um Caderno de Orientações Pedagógicas para docentes alfabetizadores. Como desdobramento, foram acrescentados os seguintes objetivos específicos: identificar a concepção dos docentes acerca da afetividade no processo de aquisição da leitura pelas crianças; averiguar como se tem constituído os processos afetivos entre educadores e educandos e destes com a leitura no espaço escolar; sensibilizar os docentes para a necessidade de incluir a afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e elaborar orientações teórico-metodológicas materializada em um Caderno de Orientações Pedagógicas. Nesta pesquisa, recorreu-se principalmente aos estudos de Wallon (1968/1990/2008), apesar de também ser realizado o diálogo com outros autores tais como: Vygotsky (2003/2008); Galvão (2001); Almeida (2011); Leite (2011). Smolka (2012); Goulart; Souza (2015); Bajard (2012), entre outros, nos forneceram subsídios teóricos em relação as concepções de leitura. Já como metodologia foi utilizada as pesquisas de revisão de literatura, do tipo estado da arte e documental. Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa teve caráter exploratório e descritivo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos de geração de dados foram o questionário misto e a entrevista semiestruturada. Para tanto, foram utilizadas plataformas digitais *online* através das ferramentas do *Google*, tais como *Google Forms* e *Google Meet*, a primeira para o questionário e, a segunda, de áudio e vídeo para as entrevistas. As análises e interpretação dos dados gerados, com enfoque qualitativo, foi realizada por meio de quadros, tabelas e através das análises das respostas do questionário e das entrevistas. Os dados encontrados no decorrer da pesquisa revelaram que a maioria das docentes apresentavam uma concepção equivocada em relação à afetividade, reduzindo o seu conceito às relações de amor, carinho, respeito e confiança entre educadores e educandos. Contudo, as suas narrativas retrataram um empenho em considerar algumas decisões pedagógicas importantes na mediação pedagógica, ainda que as mesmas não tenham clareza que a afetividade está presente nesses momentos ou etapas desenvolvidas em seu trabalho pedagógico. A pesquisa foi finalizada com a materialização do produto educacional, o Caderno de Orientações Pedagógicas, com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais rico em possibilidades, a partir da reflexão acerca da afetividade como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Leitura; Crianças; Wallon.

ABSTRACT

This research analyzed the affectivity on the Wallonian perspective and its contribution to the reading children formation. The research started from some central questions: What is the educators' conception of affectivity and how has they been thinking in the constitution of affective process on the subject's relations with knowledge that happen at school? How can affectivity contribute to teaching reading and children's development? Which theoretical-methodological orientations contribute to set affectivity in the reading acquisition process? From these questions, there is the general objective of the research, which consisted in analyzing the contribution of affectivity in the reading children's formation, in order to create a Pedagogical Guidelines Booklet for literacy teachers. As a result, the following specific objectives were added: identifying educators' conception of affectivity in the reading learning process by young children; finding out how affective processes have been constituted between educators and students and between them and reading in the school space; sensitizing teachers on the necessity to include affectivity in the teaching learning process and elaborate theoretical-methodological orientations materialized in a Pedagogical Guidelines Booklet. In this research, Henri Wallon's studies (1968/1990/2008) were mainly used, although dialoguing with other authors such as: Vygotsky (2003/2008); Galvão (2001); Almeida (2011); Leite (2011). Smolka (2012); Goulart; Souza (2015); Bajard (2012), among others that provided us with theoretical support in relation to reading concepts. As methodology, literature research was used, also state-of-the-art and documentary research. From the point of view of its objectives, this research had an exploratory and descriptive character. The participating subjects were teachers that work in the initial years of Elementary School. The data generation instruments used were the mixed questionnaire and the semi-structured interview. Therefore, digital online platforms were used through Google tools, such as Google Forms and Google Meet, the first for the questionnaire and the latter for audio and video for the interviews. The analysis and interpretation of the data generated in a qualitative and quantitative way, were realized through charts, graphs and also through the analysis of the questionnaire responses and the interviews. The data found during the research revealed that most teachers had a misconception in relation to affection, reducing its concept to relationships of love, affection, respect and trust between educators and students. However, their narratives depicted an effort to consider some important pedagogical decisions in pedagogical mediation, even though they are not clear that affectivity is present in these moments or stages developed in their pedagogical work. The research was concluded with the materialization of the educational product, the Pedagogical Guidelines Booklet, with the objective of making the school environment richer in possibilities, based on the reflection on affectivity as an important element in the teaching-learning process.

Keywords: Affectivity; Reading; Children; Wallon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Estágio impulsivo emocional proposto por Wallon. (a) primeiras relações afetivas do bebê com a família; (b) criança chorando para ser atendida em suas necessidades básicas; (c) afetividade nutrida pelo olhar e contato físico com o adulto.....	49
Figura 2 -	Estágio sensório-motor e projetivo proposto por Wallon. (a) época da marcha; (b) interação da criança com os objetos; (c) desenvolvimento da fala.....	51
Figura 3 -	Estágio do personalismo proposto por Wallon. (a) crise de oposição: confronto com os adultos e birra; (b) posse extensiva aos objetos; (c) idade da graça: característica do narcisismo; (d) imitação: necessidade de copiar os adultos.....	53
Figura 4 -	Estágio categorial proposto por Wallon. (a) crianças na escola; (b) maior concentração e atenção das crianças nas atividades; (c) participação das crianças em grupos diversos.....	55
Figura 5 -	Estágio da adolescência proposto por Wallon. (a) Transformações físicas típicas da adolescência; (b) Crise adolescente: oposição aos hábitos de vida e costumes.....	56
Quadro 1 -	Estágios do desenvolvimento segundo Henri Wallon.....	57
Quadro 2 -	Produções selecionadas com a temática da Afetividade.....	115
Quadro 3 -	Dissertações selecionadas para elaboração do referencial teórico.....	120
Quadro 4 -	Especificações dos docentes.....	127
Quadro 5 -	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	129
Quadro 6 -	Resposta do questionário (concepção de alfabetização/ser educadora alfabetizadora.....	133
Quadro 7 -	Resposta do questionário (Finalidade da mediação pedagógica).....	135
Quadro 8 -	Resposta do questionário (Ser leitora).....	138
Quadro 9 -	Resposta do questionário (Tipos de textos usados em sala).....	140
Quadro 10 -	Resposta do questionário (Espaços de leitura na escola pesquisada).....	143

Quadro 11 -	Resposta da entrevista (concepção de afetividade.....	145
Quadro 12 -	Resposta da entrevista (Significado dos termos emoção, sentimento e paixão).....	147
Quadro 13 -	Resposta da entrevista (Interações na turma).....	150
Quadro 14 -	Resposta da entrevista (Atitudes que mais estimulam e desestimulam os docentes).....	152
Quadro 15 -	Resposta da entrevista (Conhecimento-prévio dos educandos)...	155
Quadro 16 -	Resposta da entrevista (Trabalho realizado com rotinas, sequência didáticas e projetos em sala de aula).....	156
Quadro 17 -	Resposta da entrevista (Práticas de leitura em turma).....	157
Quadro 18 -	Resposta da entrevista (Incentivo à leitura).....	159
Quadro 19 -	Resposta da entrevista (Atividades que mais despertam o interesse dos educandos).....	161
Quadro 20 -	Resposta da entrevista (Organização da sala de aula).....	163
Quadro 21 -	Resposta da entrevista (Avaliação dos educandos).....	165
Quadro 22 -	Resposta da entrevista (Relação entre afetividade e prática docente).....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Referente à quantidade total de trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma CAPES.....	113
Tabela 2 -	Referente à quantidade total de trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma CAPES (após a utilização dos filtros).....	114
Tabela 3 -	Total de arquivos encontrados CAPES/ Dissertações/ Teses...	114
Tabela 4 -	Resposta do questionário (Espaços de leitura).....	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEORIA WALLONIANA: um olhar sobre a afetividade	24
2.1 Um encontro com Henri Wallon	24
2.2 A descoberta da infância de Ariès a Wallon	29
2.3 Alguns pressupostos da teoria Walloniana	33
2.4 A afetividade na perspectiva Walloniana	35
2.5 Conjuntos Funcionais: integração afetiva, cognitiva e motora	39
2.6 As fases do desenvolvimento do ser humano segundo a teoria de Wallon 46	
<i>2.6.1 Estágio impulsivo emocional</i>	48
<i>2.6.2 Estágio sensório-motor e projetivo</i>	50
<i>2.6.3 Estágio do personalismo</i>	51
<i>2.6.4 Estágio Categorial</i>	54
<i>2.6.5 Estágio da adolescência</i>	56
2.7 Relação educador-educando: desenvolvendo afetos	59
3 A DIMENSÃO AFETIVA NA EDUCAÇÃO: analisando alguns documentos curriculares	64
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998)	64
3.2 Documentos norteadores: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos	66
3.3 Documentos Orientadores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	69
3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense	72
4 AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
4.1 Um percurso pela alfabetização no Brasil: concepções de leitura	77
4.2 Letramento/literacia: a leitura como prática social	85
4.3 Quem são e como aprendem as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?	93
4.4 A afetividade e o processo de constituição de crianças leitoras	97

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: em busca da experiência afetiva	107
5.1 A pandemia e seus reflexos na execução da pesquisa	107
5.2 Tipos de pesquisa	109
5.2.1 <i>Pesquisa do Tipo Estado da Arte</i>	112
5.3 Especificações do campo de pesquisa	125
5.4 Características dos participantes da pesquisa	126
5.5 Instrumentos para coleta e geração dos dados	127
5.6 Descrição do produto da pesquisa	129
6 AS VOZES DAS EDUCADORAS ALFABETIZADORAS: analisando e discutindo os dados	131
6.1 A concepção de alfabetização e do significado de ser uma educadora alfabetizadora	132
6.2 Finalidade da mediação pedagógica	134
6.3 Ser leitora e modelo de leitora para as crianças	137
6.4 Acesso aos materiais de leitura	140
6.5 Concepção de afetividade das educadoras	145
6.6 Interação educador-educando	150
6.7 Práticas de leitura e decisões assumidas pelas educadoras na mediação	154
6.8 Relação afetividade e prática docente	167
7 CONCLUINDO: é preciso afetar	171
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes	183
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista realizada com os docentes	186
APÊNDICE C – Termo de compromisso do pesquisador	186
APÊNDICE D - Produto	188
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	240
ANEXO B - Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo	241

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação, fui buscar em minhas memórias passagens da minha trajetória de vida escolar, acadêmica e profissional e, a partir daí, como eu¹ fui me tornando leitora e produtora de textos. A minha relação com os livros teve início antes de ingressar no ambiente escolar. Meu maior incentivador em relação à leitura foi certamente o meu pai, Paulo Cezar Coelho Ferreira, um exemplo de leitor. Ele mostrou a mim e a meus irmãos, desde cedo, a importância dos estudos e o valor da leitura. Fico analisando como a família exerce um papel imprescindível não apenas em relação aos aspectos pessoais (valorativos), como também, profissionais. Isso fica bem evidente na minha trajetória de vida, já que a percepção de escola que tenho atualmente como espaço de aprendizagem e lugar propício para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, veio por influência dos meus pais. Além deles, guardo na lembrança algumas pessoas e educadores² que contribuíram para que me tornasse a leitora e escritora de textos que sou hoje e, é claro, para minha prática pedagógica. Tenho consciência que alguns de forma positiva e decisiva e outros nem tanto. Mas acredito que mesmo diante de experiências pouco exitosas e até mesmo desestimuladoras com certos docentes, estas me permitiram refletir sobre aquilo que não gostaria de ser profissionalmente.

Assim, iniciei minha vida escolar na década de 80 em uma escola católica localizada no Centro de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Recordo-me que minha mãe, Rosário de Fátima Furtado Ferreira, por ser muito católica, fez questão que seus filhos estudassem na referida escola. Era uma instituição de ensino que pregava a ordem, disciplina e os valores cristãos. Lembro da minha professora de alfabetização. Era considerada uma boa profissional pela escola e na concepção dos pais de alunos. Em suas aulas eram ensinados conteúdos, fazíamos muito ditado e cópias retiradas da lousa e, em seguida, leituras de palavras e frases isoladas, descontextualizadas. Era como se o processo ensino-aprendizagem se restringisse apenas a sala de aula, isto é, não eram consideradas as experiências

¹ A primeira pessoa do singular será utilizada quando houver referência às experiências individuais da pesquisadora.

² Será utilizado no decorrer da dissertação as palavras educadores/educador (a) não com a intenção de desmerecer ou diminuir o papel do professor. No entanto, é preciso diferenciar tais termos, haja vista nem todo professor é educador. Educar vai além de ensinar a ler e escrever, é ensinar o aluno a fazer a “leitura de mundo”. Segundo a profa. Marcília Ferrer, os educadores ensinam seus educandos a enxergar nas entrelinhas de sua própria vida e da história da sociedade.

com a linguagem advindas de outras interações que não fossem o ambiente escolar. A recordação que eu tenho da minha professora alfabetizadora, é aquela a qual eu deveria obedecer e escutar atentamente os seus ensinamentos. Muitas vezes, ela assumia uma postura autoritária e distante, como forma de manter a disciplina em turma. Estudei nessa escola até a 2ª série, correspondente hoje ao 3º ano do Ensino Fundamental. Não tenho a pretensão de estabelecer julgamentos em relação à prática da docente. Ao contrário, sei que o contexto educacional era outro e que por estar inserida em uma escola que priorizava os conteúdos, as regras, o bom comportamento, dificilmente a mesma adotaria outra postura. Contudo, acredito que na minha memória poderia ter ficado uma lembrança mais feliz, mais amorosa, daquela figura que é tão importante para as crianças: a professora alfabetizadora. Acredito que é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, juntamente com meus irmãos, dei continuidade aos estudos em outra instituição de ensino católica, só que agora localizada no bairro do Filipino, cursando da 3ª a 8ª série, correspondente hoje ao Ensino Fundamental. Tenho muito carinho por essa escola, foi nela que vivenciei quase todo meu percurso escolar. Tínhamos uma rotina de cantar o hino nacional, momento de oração e conversa sobre diversos temas. Logo que ingressei, na 3ª série, tive a oportunidade de ter uma professora dedicada, exigente e ao mesmo tempo acolhedora. Ainda hoje, me lembro da sua fisionomia e nunca esqueci o seu primeiro nome Sagramor. E olha que não é um nome comum! Certamente nunca a esqueci, pois era uma educadora diferenciada, costumava nos escutar com atenção e as suas aulas prendiam a atenção da turma. Despertava em nós a vontade de manusear e ler os livros. No entanto, durante quase todo o Ensino Fundamental³, não me recordo de muitos educadores priorizarem esse contato prazeroso com a leitura. Lembro que mesmo a escola dispo de uma biblioteca devidamente equipada, não era muito utilizada pelos docentes. Estes utilizavam mais o livro didático e priorizavam o uso da caligrafia.

Diante dessa realidade, venho destacar a importância dos educadores como mediadores, aqueles que irão favorecer e facilitar o ensino da leitura na perspectiva dialógica. Para tanto, o essencial é afetar, encantar nossas crianças. E como fazer

³ Na época que frequentei a escola esse nível de ensino era chamado 1º grau.

isso? Considerando a complexidade dos nossos educandos (seres cognitivos, afetivos, históricos, sociais e culturais) e pensando atividades contextualizadas e repletas de significado, levando nossas crianças a utilizar a leitura e a escrita socialmente, dialogando com o mundo que a cerca.

Concluí o Ensino Fundamental em 1995 e ingressei no Ensino Médio⁴, em outra escola, pois na anterior não oferecia essa modalidade de ensino. Dois docentes me marcaram muito durante esse período, foram essenciais no meu processo de aprimoramento em relação à leitura, assim como, serviram de inspiração para minha carreira profissional.

A professora de Língua Portuguesa chamada Giselda Prezeres trabalhava conosco com leveza e ao mesmo tempo entusiasmo. Ela trazia à sala de aula textos interessantes, músicas e realizava discussões acerca dos textos. A docente realmente enfatizava a compreensão textual e trabalhava de forma contextualizada. E nunca me esqueci, quando ela trouxe para a escola a música “Chega de saudade”⁵. Meu Deus, nunca havia escutado música mais linda! Ela nos falou sobre o autor da música, apreciamos a letra e a melodia e depois fomos instigados a refletir sobre o que nos tocava na letra daquela música. Ela nos encantava com suas aulas!

Tive a oportunidade também de ter, ainda no Ensino Médio, nas aulas de Literatura, o querido educador Jadiel Hortegal. Na sua disciplina, li muitos livros como Dom Casmurro, a Moreninha, o Mulato, dentre outros. Mesmo sendo leituras obrigatórias, acabou permitindo que eu estabelecesse uma relação mais próxima

⁴ Naquele momento, esse nível de ensino era denominado 2º grau.

⁵ Chega de saudade é apontada como a música que iniciou a Bossa Nova, gênero musical brasileiro que surgiu na década de 50. A canção foi composta por Vinícius de Moraes (letra) e Antônio Carlos Jobim (música), em 1956. Inicialmente, a música foi gravada em abril de 1958 por Elizeth Cardoso, com João Gilberto no violão. O tema foi lançado no disco Canção do Amor Demais, do mesmo ano. Alguns meses depois, João Gilberto gravaria a sua versão que veio a se tornar a mais célebre, devido a forma como cantava e pela batida que criou no seu violão. A gravação deste brilhante músico e compositor brasileiro, considerado o fundador da Bossa Nova, foi deste modo, a porta de entrada para um novo universo musical que acabou sendo celebrado pelo mundo inteiro. Na mesma época, a canção também foi gravada pelo conjunto vocal Os Cariocas, um dos mais antigos do Brasil. Posteriormente, Chega de saudade foi regravaada por vários artistas brasileiros e internacionais, em versões bastante diferentes. Uma das que não se pode deixar de mencionar é a de Antônio Carlos Jobim, que interpreta de forma magistral a música que ajuda a compor. A música segue a estrutura de um choro, gênero musical popular também conhecido por “chorinho” que surgiu no século XIX, no Rio de Janeiro. O choro se caracteriza pelas suas improvisações e modelações, combinando influências de diversos ritmos. Uma das características que fazem de Chega de saudade uma canção como poucas é a notória delicadeza com que o sujeito lírico fala sobre rever o ser amado. Imagina, assim, o reencontro amoroso como um momento mágico. Até hoje, continua sendo uma das músicas nacionais mais escutadas, especialmente nos momentos de melancolia, em que sente-se a falta de alguém.

com os livros. Ao término da leitura das obras e discussão em sala, o docente organizava juntamente conosco uma grande culminância: a dramatização das obras. Tudo feito com muito capricho, roteiro, figurino, personagens que aos poucos iam tomando vida. No final, que orgulho! Os pais e todos os educandos da escola vinham prestigiar nossas apresentações. Tais educadores facilitam a aprendizagem, pois possuem uma boa prática e uma atitude diferenciada dos demais, além de estabelecerem uma boa interação e mediação com seus educandos. Esses momentos experimentados por mim e pela turma a qual fazia parte podem ser traduzidos nas palavras do educador Paulo Freire (1996, p.47):

As vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor [...]. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebido por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim [aluno].

Ao término do Ensino Médio no ano de 1998, tive que tomar uma das decisões mais importantes da minha vida: a minha escolha profissional. A figura do (a) educador (a) sempre exerceu em mim um fascínio. Acredito que sempre quis atuar na área educacional como docente, porém, quando você precisa realmente fazer uma escolha aos 17 anos de idade, inevitavelmente sente o peso dessa responsabilidade. Mesmo com algumas dúvidas em relação à escolha pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, acabei fazendo o vestibular e sendo aprovada em 1999 pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Gradativamente, no decorrer do curso fui me apaixonando ainda mais pela Pedagogia. Durante esse período, priorizei leituras acadêmicas, apropriando-me de autores como Henri Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Rubem Alves, Emília Ferreiro, Magda Soares, entre outros. A partir da leitura desses teóricos foi crescendo ainda mais meu interesse pela afetividade e leitura. Além de todo referencial teórico, tive ótimos educadores na universidade que influenciaram no meu percurso acadêmico e profissional. Muitos deles, ainda hoje, estão presente na minha memória afetiva. Concluí o Curso de Pedagogia em 2004 e a partir daí me dediquei completamente a minha vida profissional.

Nesse ínterim, de acadêmica alfabetizada passei a ser uma educadora alfabetizadora. Quanta responsabilidade! Em 2005, assumi o cargo de docente através de concurso público na Rede Municipal de São Luís, sendo lotada no anexo

da Unidade Integrada Professor Sá Valle⁶, onde passei a trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi um período extremamente difícil, pois a escola não tinha uma sala disponível para que pudesse realizar meu trabalho. Acabei realizando minhas atividades pedagógicas por um tempo com os alunos no pátio da escola. Além dos problemas estruturais, inicialmente também me sentia insegura já que não tinha experiência profissional. Me cobrava muito, pois meu desejo era que todas as crianças fossem alfabetizadas. Desenvolvi também um trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de ensino de São Luís.

Com o tempo, fui me identificando cada vez mais com a alfabetização, com aquelas crianças, jovens e adultos que tinham tanto desejo em aprender a ler o mundo como nos diz Paulo Freire. Nesse sentido, no exercício da minha profissão sempre tentei levar em consideração não apenas o componente cognitivo, mas também o afetivo. Além disso, compreendo como essencial a qualidade da mediação da leitura realizada pelo educador, como condição importante para a constituição de crianças leitoras.

No ano seguinte, passei no concurso oferecido pela secretaria de Estado do Maranhão, para trabalhar na Coordenação Pedagógica. A partir daquele momento, estaria também orientando docentes das séries iniciais, auxiliando no planejamento e momentos formativos para que em suas práticas, fossem priorizadas atividades dinâmicas e significativas, possibilitando a mediação entre as crianças e a leitura. Tudo que pude vivenciar durante todo esse percurso: saberes, práticas, formações me constituem a profissional que sou hoje.

Depois de tanto tempo distante da vida acadêmica, senti necessidade de me qualificar mais. Dessa maneira, em 2019, resolvi me inscrever e concorrer à uma vaga no Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) o qual obtive aprovação. Preciso ainda destacar o quanto está sendo gratificante e enriquecedor participar das discussões no Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) e do Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino da Leitura e Escrita como processos dialógicos (GLEPDIAL). A partir de tais estudos, tenho como objetivo ressignificar minha prática docente através da reflexão e intervenção na ação educativa. Assim, “[...] os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-

⁶ Atualmente a instituição é chamada Unidade de Educação Básica Professor Sá Valle.

aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2011, p.48).

Após esse breve relato da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional fica evidente a escolha por meu objeto de estudo: afetividade e leitura. O interesse por esse tema foi sendo construído ao longo de toda a minha vida. Todos esses momentos me permitiram refletir sobre vários aspectos que permeiam a prática pedagógica, especialmente dos educadores que trabalham com a alfabetização, especificamente no processo de aquisição da leitura, como, por exemplo, a importância de suas atitudes, atividades e linguagem utilizada nas interações com os educandos, as quais favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, além da identificação pelas temáticas afetividade e leitura, o interesse por esse estudo surgiu por três motivos:

Primeiramente, no encargo da função de coordenadora pedagógica da rede de ensino do Estado do Maranhão e como educadora alfabetizadora do município de São Luís, diariamente tenho a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar, onde percebo a extrema importância na relação educador e educando no processo de ensino e aprendizagem. Observo que nem sempre essa relação afetiva é estabelecida, descaracterizando o processo de ensino e aprendizagem, que deveria ser comprometido e envolvente, especialmente falando das crianças pequenas que estão iniciando seu processo de alfabetização. Dessa forma, a pesquisa possibilitará refletir também sobre a minha prática pedagógica, redimensionando-a.

Em segundo lugar, a constatação que tanto na rede estadual quanto municipal de ensino as formações pedagógicas pouco abordam o binômio afetividade-aprendizagem. Diante disso, se faz necessário a realização de pesquisas que promovam espaços de sensibilização e reflexão aos educadores sobre a contribuição da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, visando aprimoramento nas suas práticas, visto que para alcançar êxito no processo de alfabetização/leitura este precisa ser significativo, possibilitando uma adequada mediação pedagógica.

E por fim, constatou-se um aumento no número de trabalhos científicos nos últimos anos, com ênfase na afetividade, o que nos faz pensar na sua importância, especialmente associada ao ensino da leitura nos anos iniciais. Esta informação pode ser constatada mediante os dados fornecidos através da pesquisa do tipo Estado da Arte, compreendendo o período de 2009 à 2019, priorizando trabalhos a

nível de Mestrado e Doutorado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca da afetividade. Na busca inicial, usando descritores selecionados previamente (afetividade, alfabetização, leitura) foram registrados estudos de diversas áreas do conhecimento e contabilizando dissertações e teses foi encontrado um total de 51.381 produções (Tabela 1). Na sequência, após a constatação de um número muito grande de pesquisas, foi necessário fazer a triagem por ano de publicação e a seleção dos trabalhos por área de concentração. Diante disso, foram eleitas as áreas de Educação e Psicologia, que estão diretamente vinculadas ao objeto de estudo. Após a utilização dos já mencionados filtros foram encontradas, totalizando dissertações e teses, 4.069 produções (Tabela 2).

Assim, após a leitura minuciosa dos títulos, resumos e posteriormente, de alguns trabalhos na íntegra, identificou-se que as dissertações de Cerce (2013), Pinho (2014), Higa (2015), Casarotte (2017), Ribeiro (2017) atendiam ao estudo e foram analisadas com mais atenção. Em tais estudos, foram devidamente discutidas as concepções de Wallon sobre o processo de aprendizagem e a relação educador e educando, explicitando que estes desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pelas questões da afetividade. Reconhecendo a produção de Henri Wallon, a partir dos seus subsídios teóricos, favorecendo a construção de saberes pedagógicos e práticos sobre o desenvolvimento humano é que torna-se oportuno mais estudos acerca dessa temática.

Diante dessa realidade, a relevância desta pesquisa justifica-se, pois, ainda existem em muitas instituições de ensino dificuldades relacionais e educativas entre educadores e educandos. Dessa maneira, a temática acerca da afetividade constitui-se em um desafio para o docente, que tem em sua formação profissional orientações voltadas, muitas vezes, para os aspectos intelectivos, deixando de lado os aspectos socioafetivos.

Nesse sentido, é oportuno frisar, que a afetividade se constitui em um importante fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Leite e Tassoni (2007), tentam elucidar os motivos da dimensão afetiva não ter sido considerada central nos processos de constituição humana. Os autores reforçam que havia o predomínio de concepções dualistas, nos quais se preconizava a valorização da razão sobre a emoção, sendo que a razão deveria exercer controle sobre a emoção.

Portanto, as concepções monistas, isto é, aquelas que defendem que afeto e cognição são dimensões indissociáveis no desenvolvimento humano, são consideradas recentes. Somente por volta do século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana é que foi sendo dada a devida importância aos aspectos afetivos. Pesquisadores importantes da área de desenvolvimento e aprendizagem como Henri Wallon, Vygotsky e Piaget, embora pertencentes a diferentes correntes teóricas, consideravam a importância da afetividade no desenvolvimento do indivíduo. Sem dúvida Henri Wallon foi o teórico que mais evidenciou e aprofundou em suas obras a importância da afetividade.

Sendo assim, a presente pesquisa visou encontrar nas obras educacionais e pedagógicas acerca da referida temática, subsídios aos educadores, possibilitando uma sensibilização sobre a necessidade de incluir a afetividade no ensino da leitura, como tema de reflexão acerca da prática pedagógica. Nesse sentido, a fundamentação teórica baseou-se principalmente no autor Henri Wallon, apesar de dialogar com outros autores, tais como: Vygotsky (2003/2008); Galvão (2001); Dantas (1983); Amaral (2011); Almeida (2011); Leite e Tassoni (2007); Leite (2011); Andrade (2014). Smolka (2012); Goulart e Souza (2015); Bajard (2012); Bakthin (2014), Jolibert e Jacon (2006); Solé (1998), entre outros, forneceram subsídios teóricos em relação as concepções de leitura.

Portanto, pretendeu-se realizar um trabalho educativo que possibilitasse aos docentes uma autorreflexão da sua prática pedagógica, almejando a qualidade em sua mediação, possibilitando às crianças pequenas desenvolverem uma relação de aproximação em relação à leitura, através da realização de atividades autênticas e significativas. Dito isto, almejou-se fomentar entre os educadores a reflexão acerca da contribuição da afetividade para a formação de crianças leitoras.

Para orientar a pesquisa, alguns questionamentos fizeram-se necessários em relação ao tema em estudo:

- a) Qual a concepção dos educadores sobre a afetividade e como se tem pensado a constituição dos processos afetivos nas relações do sujeito com o conhecimento que acontecem na escola?
- b) De que maneira a afetividade pode contribuir com a prática docente no ensino da leitura e na aprendizagem das crianças?

- c) Quais orientações teórico-metodológicas contribuem para imprimir a afetividade no processo de aquisição da leitura?

Das indagações acima decorrem os seguintes objetivos para a investigação correspondente.

O objetivo geral da pesquisa constituiu-se em analisar a contribuição da afetividade na formação de crianças leitoras, com vistas a construir um Caderno de Orientações Pedagógicas para docentes alfabetizadores.

Como desdobramento de tal objetivo, foram acrescentados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a concepção dos educadores acerca da afetividade no processo de aquisição da leitura pelas crianças pequenas;
- Averiguar como se tem constituído os processos afetivos entre educadores e educandos e destes com a leitura no espaço escolar;
- Sensibilizar os docentes para a necessidade de incluir a afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura;
- Elaborar orientações teórico-metodológicas materializada em um Caderno de Orientações Pedagógicas.

Para a consecução dos objetivos propostos optou-se pela realização de uma pesquisa com enfoque qualitativo, utilizando as pesquisas de revisão de literatura, pesquisa do tipo estado da arte e documental. Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Os sujeitos participantes foram educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, para uma melhor compreensão acerca dos caminhos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa, é preciso que se faça uma breve contextualização do momento atual em relação às questões educacionais pela qual o mundo vem atravessando e que não está sendo diferente no Brasil e aqui no Estado do Maranhão.

No mês de dezembro de 2019, fomos surpreendidos por uma nova doença (COVID19), causada pelo coronavírus (denominado SARS-CoV-2), identificada inicialmente na cidade de Wuhan (China) e, posteriormente, disseminada em todo o mundo.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os pacientes com COVID19 podem apresentar quadros assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), assim como apresentar quadros mais graves caracterizados principalmente pela dificuldade respiratória. Como a COVID19 constitui-se em uma

doença altamente contagiosa, foram tomadas algumas medidas sanitárias essenciais de precaução para diminuir o risco de disseminação e contágio do novo Coronavírus, tais como: utilização de máscaras de proteção, higienização das mãos e principalmente o isolamento social.

A pandemia⁷ do novo Coronavírus acabou impossibilitando o funcionamento presencial de muitas instituições de ensino, tanto públicas como particulares, como medida de contenção da doença e diminuição do contágio. Por este motivo, as pesquisas educacionais especificamente as de campo, onde a intervenção do (a) pesquisador (a) é imprescindível, estão sendo comprometidas.

Conseqüentemente, os Mestrados Profissionais⁸ são um dos mais afetados, pois a pesquisa do tipo intervenção⁹ que é uma exigência deste tipo de mestrado, neste momento torna-se inviável presencialmente, já que em nosso país a maioria das escolas permanecem sem funcionamento e sem previsão de retorno. Diante deste cenário social e educacional, tem-se procurado alternativas para facilitar a coleta e geração de dados com os participantes da pesquisa, para que a produção do conhecimento científico se mantenha dentro de uma nova estrutura.

Mediante o exposto, os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa foram o questionário misto e a entrevista semiestruturada. Para tanto, foram utilizadas plataformas digitais *online* através das ferramentas do *Google*, tais como *Google Forms* e *Google Meet*, a primeira para o questionário e, a segunda, de áudio e vídeo para as entrevistas.

Na sequência, será apresentado a organização da presente pesquisa. Nesta seção introdutória, descreve-se as memórias da autora, assim como é apresentado a configuração teórica e metodológica da pesquisa: o tema da pesquisa, a origem do interesse da investigação, os objetivos e os questionamentos para os quais buscam-se respostas.

⁷ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), **pandemia** é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma **epidemia, surto** que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com **transmissão sustentada** de pessoa para pessoa.

⁸ Mestrado profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* constituindo-se na aproximação das demandas sociais e profissionais da universidade. Assim, a pesquisa para a inovação voltada para a aplicação prática é um dos focos dos Mestrados Profissionais. Regulamentado pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017.

⁹ As pesquisas do tipo intervenção são aplicadas, ou seja, tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2010).

Na segunda seção intitulada “Teoria Walloniana: um olhar sobre a afetividade”, apresenta-se a vida e obra do teórico Henri Wallon, destacando sua biografia, a construção linear sobre a descoberta da infância, alguns pressupostos de sua teoria e sua concepção acerca da afetividade. Em seguida, são abordados os conjuntos funcionais (afetividade, conhecimento, ato motor e a pessoa) e as fases do desenvolvimento do ser humano segundo a teoria de Wallon, com ênfase na discussão mais detalhada do estágio categorial que vai dos 06 aos 11 anos, pois esse público (crianças de 06 a 08 anos) são o foco do nosso estudo na perspectiva dos docentes. E, na última subseção, será abordado a importância da relação educador e educando no processo de ensino e aprendizagem.

A terceira seção, intitulada “A dimensão afetiva na Educação: analisando alguns documentos curriculares”, será realizada uma reflexão sobre a dimensão afetiva na Educação, a partir da análise crítica de alguns documentos educacionais, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Documentos norteadores da Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Território Maranhense, entre outros.

Na quarta seção denominada “Afetividade e a formação de crianças leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental” será evidenciada a contribuição da afetividade para a formação de crianças leitoras. Será realizado um breve histórico acerca da alfabetização no Brasil, com ênfase nas concepções de leitura. Posteriormente, será apresentada a concepção de leitura defendida nesta pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre letramento/literacia. Também será apresentada as características das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas aprendem, fazendo uma relação com o estágio categorial proposto por Henri Wallon. E por fim, será estabelecida a relação da afetividade no processo de constituição de crianças leitoras.

Na quinta seção “Caminhos metodológicos: em busca da experiência afetiva” expõem-se a trajetória metodológica da pesquisa. Inicialmente, com a explicitação da fundamentação teórica da metodologia, bem como os participantes, os instrumentos/procedimentos selecionados, bem como a forma de análise dos dados obtidos e a descrição do produto educacional da pesquisa.

Na sexta seção “As vozes das educadoras alfabetizadoras: analisando e interpretando os dados” será apresentado os dados obtidos e discutidos com base no referencial teórico selecionado.

Na sétima seção intitulada “Concluindo: é preciso afetar...” será apresentada as considerações finais, retomando os questionamentos e objetivos da pesquisa. Portanto, será apresentada uma síntese do que foi abordado e dos resultados obtidos, salientando sua importância para a Educação, bem como sinalizando encaminhamentos para futuros estudos.

Espera-se que esta pesquisa possa trazer contribuições significativas para a Educação, na medida que promove a reflexão acerca da afetividade como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem.

2 TEORIA WALLONIANA: um olhar sobre a afetividade

Nesta seção, será contemplada a vida e obra de Henri Wallon, autor que fundamenta a pesquisa. Será apresentado além de sua biografia, uma construção linear sobre a descoberta da infância, alguns pressupostos da teoria de Henri Wallon e sua concepção acerca da afetividade. Posteriormente, será abordado os conjuntos funcionais (afetividade, conhecimento, ato motor e a pessoa) e as fases do desenvolvimento do ser humano segundo o autor. Será realizada uma discussão mais detalhada do estágio categorial que vai dos 06 aos 11 anos, pois esse público (crianças de 06 a 08 anos) são o foco do nosso estudo na perspectiva dos docentes. E, encerrando a seção, será abordado a importância da relação educador e educando no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Um encontro com Henri Wallon

Falar de Henri Wallon não se constitui em uma tarefa tão fácil, já que sua vida foi marcada por uma intensa produção intelectual. Era nítido o seu dinamismo, foi um renomado filósofo, médico, psicólogo e político francês. Foi o primeiro teórico a reconhecer a importância da afetividade para o ensino infantil. No início do século XX, trouxe inúmeras contribuições a partir de seus trabalhos, revelando aspectos antes desconhecidos do desenvolvimento infantil.

O ponto fulcral de sua obra foi o estudo da construção da psicogênese¹⁰ da pessoa e sobretudo, dos vínculos existentes entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Portanto, defendia um estudo da pessoa em sua totalidade, seus comportamentos e as relações com o outro, com o cotidiano, enfim com o meio social, o que permitiu que compreendesse a diversidade e as contradições do psiquismo. Nesse sentido, a obra de Henri Wallon é permeada pela ideia de que o processo de aprendizagem é dialético. Uma das consequências desta postura é a crítica às concepções reducionistas e lineares. Sob a inspiração da perspectiva

¹⁰ A palavra Psicogênese significa a origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade. Wallon propõe a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nas quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Para este teórico, a atividade do ser humano é inconcebível sem o meio social.

dialética que utilizou em sua teoria, instiga nos educadores a constante crítica e reflexão sobre a prática pedagógica. Auxilia os mesmos a saberem lidar melhor com as crises e conflitos no espaço escolar, buscando compreender de forma mais profunda tais dificuldades. Wallon também propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, comprometida com a transformação da sociedade.

Será apresentado a seguir, os aspectos mais relevantes da bela e intensa história de vida do autor que fundamenta a presente pesquisa.

Henri Paul Hyacinthe Wallon viveu toda sua vida em Paris. Nasceu em 15 de junho de 1879, em uma família da grande burguesia do norte da França, sendo criado numa atmosfera humanista. Filho de Paul Alexandre Joseph e neto de Henri-Alexandre Wallon. Seu avô, foi um grande exemplo para ele, era historiador, discípulo de Michelet e político de oposição ao Segundo Império (GALVÃO, 2001).

Ainda nas palavras de Galvão (2001), no ano de 1968, o próprio Wallon em entrevista à René Zazzo¹¹, enfatizou que devia à sua família o fato de ter sido criado em um ambiente republicano e democrático. Viveu em um período marcado por muita instabilidade social e turbulência política, como a eclosão das duas Grandes Guerras Mundiais, o avanço do fascismo, bem como as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África. Tinha uma inclinação clara para o social, participava ativamente de maneira coerente e engajada dos acontecimentos que marcaram sua época. Nesse sentido, foi considerado um importante militante político em defesa da Educação.

Em 1899, ingressou na Escola Normal Superior e em 1902, aos vinte e três anos, formou-se em Filosofia. Após um ano de docência no Liceu de Bar-le-Duc, onde lecionou Filosofia no Ensino Secundário, decidiu iniciar seus estudos em Medicina. Como naquele período não existia um curso específico de Psicologia e como Wallon sempre teve interesse pela organização biológica do ser humano, formou-se em Medicina em 1908. Atuou como médico em instituições psiquiátricas, onde dedicou-se especialmente ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Em 1909, publicou seu primeiro trabalho “Delírio de perseguição. O delírio crônico na base da interpretação”.

¹¹ René Zazzo (1910-1995) Discípulo de Wallon, psicólogo da criança, estudou o desenvolvimento infantil. Professor de Psicologia da Criança, sucedeu Wallon como diretor do Laboratório de Psicobiologia da Criança em 1950.

Em 1914, atuou por alguns meses como médico durante a primeira Guerra Mundial. De volta a Paris, dedica-se ao atendimento de feridos de guerra e retoma o atendimento às crianças. Paralelamente à atuação como médico e psicólogo, é consolidado seu interesse pela psicologia da criança. Os conhecimentos no campo da neurologia e da psicopatologia adquiridos por ele, serão de extrema importância na constituição de sua teoria psicológica. Seu interesse pelo desenvolvimento infantil o fará encarregado de ministrar conferências sobre a psicologia da criança na renomada Universidade de Sorbonne e em outras instituições de Ensino Superior, no período de 1920 a 1937. Apesar de todo prestígio conquistado ao ministrar tais conferências, Henri Wallon sentiu a necessidade de abrir um consultório em um bairro operário de Paris, oferecendo consultas médico-psicológicas.

Em 1925, reescreve sua tese de doutorado que faz uma reflexão acerca dos “estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância” e a defende nesse mesmo ano. Posteriormente, publicou sob o título de *L'enfant turbulent* (A criança turbulenta). A partir daí, tem início um período de grande produção, onde suas principais obras serão publicadas como “As origens do caráter na criança” (1934), “A vida mental” (1938); “A evolução psicológica da criança” (1941); “Do ato ao pensamento” (1942). Seu último livro foi “Origens do Pensamento na criança” (1945).

Auxiliado por alguns professores primários, constroi um pequeno laboratório em uma escola no subúrbio parisiense. Ainda no ano de 1925, foi nomeado diretor do primeiro Laboratório de Psicobiologia da Criança na escola prática de Altos estudos (Paris), permanecendo no campo de pesquisa sobre a Educação Infantil. Em 1927, torna-se presidente da Sociedade Francesa de Psicologia. Ao longo de sua carreira, além da atenção dedicada à infância, ele também se preocupava com as questões acerca da Educação. Para Wallon, a escola era um local promotor do desenvolvimento da criança e, simultaneamente, um lugar privilegiado para o estudo infantil.

A partir desse momento, mostrou-se interessado não apenas pelo desenvolvimento psicológico, mas também pela utilidade prática de suas investigações no campo da Educação Infantil. Participou ativamente do debate educacional de sua época, fazendo críticas ao ensino tradicional e estabelecendo contatos com diferentes movimentos da Escola Nova que se desenvolviam na França, a exemplo daqueles liderados por Maria Montessori, na Itália e Olvide

Decroly, na Bélgica. Dos representantes escolanovistas, o que mais se aproximava de suas ideias era Decroly, já que o mesmo também acreditava que a criança precisava ser vista em sua totalidade, de forma concreta e ativa, além de estabelecer contato com o meio social. Presidiu o Grupo Francês de Educação Nova (1946-1962). Da mesma forma, presidiu a Sociedade Francesa de Pedagogia (1937-1962) que reunia educadores com o objetivo de refletir e trocar experiências acerca das dificuldades e problemas enfrentados no Ensino Primário.

Wallon funda um dos primeiros Centros de Orientação Profissional, dirigido a estudantes da periferia de Boulogne-Billancourt. Em 1929, participa da criação do Instituto Nacional de Orientação Profissional destinado à formação de orientadores. Simultaneamente na docência do novo Instituto, ele decide aplicar no seu próprio laboratório os métodos de observação e exame de crianças.

Seu interesse pela educação esteve também presente na viagem que fez ao Brasil, em 1935. Embora tenha influenciado o pensamento de alguns educadores brasileiros ainda na primeira metade do século XX, observou-se que apenas no final da década de oitenta, houve um aumento considerável no número de trabalhos fundamentados em sua teoria¹². Este fato está relacionado provavelmente ao período de ditadura militar vivenciado no Brasil, aliado ao pensamento crítico e dialético de Henri Wallon. Ainda sobre a dificuldade na divulgação de suas ideias, algumas críticas foram levantadas em relação a complexidade de sua teoria, composta por densos textos marcados por uma terminologia médica e conceitos sofisticados (GRATIOT- ALFANDÉRY, 2010).

De 1937 a 1949, lecionou no Colégio de França, instituição considerada o berço da psicologia francesa, ocupando a cadeira de Psicologia e Educação da Criança. No período correspondente à ocupação alemã (1941 a 1944) houve uma interrupção do seu trabalho na referida instituição. Importante também salientar que durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), participou ativamente na Resistência Francesa. Chegou a ser perseguido pela Gestapo¹³, tendo que viver clandestinamente. Em 1931, vendo nos partidos de esquerda uma possibilidade de

¹² Um levantamento preliminar, de caráter ilustrativo, realizado pela rede mundial de computadores, permite verificar a ausência de produções nacionais relacionadas direta ou indiretamente a Henri Wallon no período anterior a 1980.

¹³ Gestapo é uma abreviação de *Geheime Staatspolizei* (Polícia Secreta do Estado), organização que investigava, torturava e prendia opositores ao regime nazista (*Reich*) da Alemanha, entre 1933 e 1945. A atuação da Gestapo era baseada no Decreto para a proteção do Povo e do Estado, assinado em 1933 pelo presidente alemão, Paul von Hindenburg, após um atentado incendiário contra o Parlamento alemão.

combater o avanço do fascismo, aderiu ao partido socialista. Entretanto, desligou-se do mesmo, alegando que o partido possuía uma demasiada preocupação eleitoreira. Em 1942, filia-se ao Partido Comunista francês, mantendo sua ligação com o partido até o fim da vida. Durante os últimos quinze anos de sua vida, ele ofereceu seu nome e prestígio a todas as lutas de independência nacionais. Na véspera de sua morte, assinou um manifesto pela paz na Argélia.

Durante à Resistência envolveu-se em discussões acerca da reforma de ensino no seu país. Restabelecida a paz, foi designado pelo Conselho Nacional da Resistência, secretário-geral da educação nacional. Em 1946, assumiu o cargo de deputado em Paris na Assembleia Constituinte e, no ano seguinte, apresentou à Assembleia Nacional, o projeto de reforma do ensino francês, sob assinatura também de Paul Langevin. Desta forma, ficou conhecido como o projeto Langevin-Wallon. Este projeto, cuja versão final foi redigida por Wallon é a expressão do seu pensamento pedagógico. A reforma proposta não chegou a ser implantada, porém, sinalizava a necessidade de adequação do sistema às necessidades de uma nova sociedade em construção, uma sociedade mais justa e democrática. Pode-se observar também no texto da reforma uma preocupação no campo educacional com as características psicológicas do indivíduo e com a formação de sua cidadania (GRATIOT- ALFANDÉRY, 2010).

No final do ano de 1947, já próximo de se aposentar, Wallon aceita o projeto de criar uma revista francesa de psicologia infantil, a revista *Enfance* (Infância). A primeira edição da revista foi realizada em janeiro de 1948. A revista difundida em mais de sessenta países, incluía uma variedade de temas que perpassavam pela psicologia, neuropsiquiatria, pedagogia e sociologia. Wallon publicou artigos sobre pesquisas individuais e com colaboradores, sua intenção era que a revista fosse tanto instrumento para os pesquisadores na área da psicologia, assim como de interesse também para os educadores.

Ele considerava a Educação como fonte de questões para a Psicologia, que por sua vez, a partir de suas pesquisas, poderia oferecer elementos para mudanças nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o autor sempre enfatizou a indissociabilidade entre a Psicologia e a Pedagogia. Atualmente, a revista ainda tenta seguir a linha editorial inicial.

De acordo com o pensamento de Galvão (2001), para um perfil mais completo do autor biografado, não se pode esquecer de mencionar o seu grande apreço pelas

artes. Tornou-se amigo de vários artistas renomados e colecionava em sua residência diversas obras de arte. Tal sensibilidade fez-se presente em sua teoria que abriu grande espaço para o campo estético.

Em 1949, já aposentado oficialmente, mantém suas atividades científicas em seu laboratório até 1953, e depois desta data, na sua casa, em virtude de um acidente que o deixou imobilizado. Sua vida se encerrou no dia primeiro de dezembro de 1962, aos 83 anos, em Paris. Seu discípulo assim escreveu:

Wallon já não está entre nós, mas o seu pensamento e a sua obra continuam mais vivos que nunca. Qual o seu legado? [...] não é possível fazer um inventário definitivo porque se trata de uma herança que dará novos frutos no futuro. Ele deixa uma nova concepção de motricidade, de emotividade, de inteligência, da gênese humana e sobretudo, uma maneira original de pensar a Psicologia e de reformular os seus problemas [...]. A sua voz calou-se [...] Mas ele deixou-nos uma maneira de trabalhar, uma maneira de pensar, num domínio que também é o nosso. Mas do modo como o utilizarmos, só nós teremos a inteira responsabilidade. É a lição que ele nos deu. (ZAZZO, 1968, p. 18-19).

Reiterando as palavras de René Zazzo, pode-se afirmar que a obra de Henri Wallon permanece viva e é fonte de inspiração a todos aqueles que se dedicam ao estudo e trabalho com crianças.

Após este encontro com o autor, será apresentado na sequência uma construção linear acerca da descoberta da infância.

2.2 A descoberta da infância de Ariès a Wallon

A história nos mostra que as etapas da vida já tiveram uma faixa etária bem oscilante. Além disso, pode-se afirmar que a infância é a primeira etapa da vida humana e se constitui mais do que um período definido biologicamente. Assim, a infância surge como categoria social ao longo das transformações que a sociedade vai sofrendo e se apresenta como referência histórica, cultural e social. No entanto, nem sempre tal concepção acerca da infância prevaleceu.

A infância já passou por períodos sem nenhuma valorização. Entretanto, é preciso compreender que tal concepção em relação à infância estava associada ao momento histórico vivido. Ariès¹⁴ através de seus estudos concluiu que a descoberta

¹⁴ Philippe Ariès (1914-1984) foi um importante historiador francês da família e infância. Ele escreveu vários livros sobre a vida diária comum.

da infância tem início no século XIII e sua evolução pode ser constatada através da iconografia¹⁵ entre os séculos XIV e XVI. Porém, é durante o século XVII que os sinais de seu desenvolvimento se tornam mais expressivos.

De acordo com Ariès (1981), a Idade Média praticamente não reconhecia as crianças como parte da sociedade. Assim, na sociedade medieval o sentimento da infância não existia, isto é, não havia uma consciência da particularidade infantil. Ainda segundo Ariès (1981), logo que a criança tivesse condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama¹⁶, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Isto fica claro, quando o autor assinala em uma de suas pesquisas que a arte não conseguia sequer reproduzir uma imagem de criança e que as mesmas eram pintadas como adultos em miniatura. Isso deve-se à forma tradicional como os adultos percebiam e tratavam as crianças naquele período.

Outro aspecto que foi destacado por este autor, diz respeito as altas taxas de mortalidade apresentadas pelas crianças naquele período. As que morriam eram facilmente substituídas por outras ou eram enterradas em qualquer lugar, não havendo preocupação com a perda e muito menos com o corpo da criança. A historiadora Badinter (1985) também refere-se ao descaso dado às crianças daquela época, quando constatou que nenhum dos pais se dava ao trabalho de comparecer no enterro de um filho com menos de cinco anos de idade.

A indeterminação da idade, característica marcante da civilização medieval, se estendia a toda atividade social. Os jogos, brincadeiras e atividades de lazer eram praticadas por toda a coletividade. Destarte, a socialização da criança e as trocas de afeto se davam fora do ambiente familiar através da vida comunitária. Da mesma forma, a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, já que naquele momento seu objetivo não era a educação da infância. A escola medieval não era destinada às crianças, ao contrário, acolhia indiferentemente crianças, jovens e adultos.

Com o período denominado modernidade, caracterizado pela necessidade de formação de um novo homem, a sociedade passa a organizar-se em moldes que atendam a esse modelo. Nesse contexto, a sociedade passa a ver a criança com particularidades próprias e diferentes do adulto, passa a perceber que essa criança

¹⁵ Iconografia: ciência que estuda as imagens produzidas pela pintura, escultura e demais artes plásticas.

¹⁶ Ama: é o termo histórico usado para referir-se a uma serva, escrava ou empregada encarregada de cuidar de crianças em casas mais abastadas.

precisa de um atendimento diferenciado. Ariès (1981) vem descrever esse momento como o surgimento do “sentimento de infância”. Sendo assim, Ariès (1981, p.100) reforça que:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para os adultos, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’.

Contudo, ele ressalta que esse “sentimento” não se trata de afeição pelas crianças, mas da consciência de suas particularidades. Além disso, segundo Gelis (1991), o fato de os adultos começarem a se preocupar com a saúde das crianças e não aceitarem perdê-las tão facilmente é um sinal de mudança em relação ao tratamento atribuído a elas.

Por influência dos moralistas (reformadores católicos e protestantes) e dos educadores do século XVII a “paparicação” passa a ser severamente criticada entre as pessoas mais abastadas como também entre o povo. Gradativamente, o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral com a disciplina e racionalidade dos costumes. As crianças passam a ser vistas como frágeis criaturas de Deus que deveriam ser ao mesmo tempo preservadas e disciplinadas (ARIÈS, 1981).

É importante também frisar que segundo Ariès (1981) essa mudança é acompanhada através do exame de duas instituições, a escola e a família. Até o século XVII a família conjugal é vivida em público, onde ocorre a socialização da criança. De acordo com este autor, é no século XVIII que esse quadro se modifica dando origem a concepção moderna de família. A família torna-se lugar de afeição necessária expressa sobretudo pela importância que se passa a atribuir à criança e à sua educação. Ainda segundo o autor, a família moderna pode ser caracterizada como fenômeno de origem burguesa, estabelecendo a relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe. Ariès pontua também que no mundo moderno as famílias e as classes se aproximam por sua semelhança moral e identidade de gênero de vida, o que não acontecia anteriormente, já que as pessoas aceitavam a diversidade do mundo social de uma forma mais natural.

No que diz respeito aos aspectos educacionais, os colégios são criados e pouco a pouco, se tornam o meio de educação por excelência. A criança é separada do adulto, havendo uma progressiva organização interna da vida colegial, com a separação das classes, das matérias, das faixas etárias e com a instauração de um regime disciplinar inspirado na vida monástica.

Diante do exposto, fica claro que a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos está na preocupação com a educação e na introdução da disciplina. Assim, sobretudo nos séculos XVI e XVII, o colégio iria dedicar-se essencialmente à educação das crianças e jovens, inspirando-se na disciplina rigorosa e efetiva. Acerca disso, Ariès (1981, p. 195) ressalta que:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso [...]. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos [...]. (ARIÈS, 1981, p.195).

A partir do século XVIII a escola única é substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social. Assim, surge o liceu (secundário- ensino longo) para os burgueses e a escola (primário-ensino curto) para o povo.

Acerca dessas concepções de infância observadas ao longo da história, o teórico Henri Wallon fez algumas considerações. Ele discordava das teorias tradicionais que concebiam a criança como um adulto em miniatura. Galvão tece algumas considerações a respeito desse assunto:

[...] é comum que se olhe a conduta da criança como um diminutivo da conduta do adulto, como se entre ambas houvesse só diferenças quantitativas. Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias. Discordando das teorias que assim procedem, Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta. (GALVÃO, 2001, p.37).

Wallon também fez críticas a alguns aspectos da concepção moderna de infância especialmente ao pensamento de Rousseau¹⁷, já que o mesmo acreditava que a construção de uma personalidade poderia se dar isolada da sociedade. Em contrapartida, Wallon entendia a necessidade de superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, considerando que a Educação deveria obrigatoriamente integrar a dimensão social e a individual. Deveria, portanto, atender simultaneamente o indivíduo e a sociedade.

A noção de infância trazida por Wallon foi responsável por se conceber de outra forma o processo de desenvolvimento da criança. A criança passa a ser vista como uma pessoa total, completa, constituída por seus diferentes domínios (afetivo, cognitivo e motor). Dessa forma, ele propõe o estudo da criança, tomando-a como ponto de partida, assim como das condições de seu desenvolvimento, das características de sua conduta e de sua evolução. Wallon pretendeu realizar uma psicogênese da criança completa, vista de forma concreta e contextualizada. O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba uma reciprocidade entre os seus recursos e o meio. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas (o outro), a linguagem, os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.

Além desse novo olhar dado à infância, é fundamental que se discuta alguns aspectos essenciais da teoria Walloniana.

2.3 Alguns pressupostos da teoria Walloniana

Inicialmente, será abordado alguns elementos importantes sobre a teoria de Henri Wallon para que haja uma melhor compreensão de sua obra e do entendimento acerca da afetividade.

Henri Wallon foi um dos expoentes da chamada psicologia genética, campo que estuda as funções psíquicas à luz de sua gênese e evolução. A psicologia

¹⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712 a 1778) foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata genebrino. É considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do romantismo. Sua filosofia política de fato influenciou o Iluminismo por toda a Europa, assim como também aspectos da Revolução Francesa e o desenvolvimento moderno da economia, da política e do pensamento educacional. Sua filosofia é convicta sobre a bondade natural do homem, porém, estando este submisso à sociedade que lhe orienta à corrupção. Segundo Rousseau, para a criação de um novo homem e de uma nova sociedade, seria preciso educar a criança de acordo com a Natureza desenvolvendo progressivamente seus sentidos e a razão com vistas à liberdade (SIMPSON, 2009).

genética estuda as origens, isto é, a gênese dos processos psíquicos. Ela fornece informações e explicações acerca das características da atividade das crianças nas várias fases do seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, possibilita a adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às necessidades infantis.

Wallon definiu-se como um psicólogo no sentido mais completo do termo, sendo ao mesmo tempo, psicogenético e psicólogo da infância. Para ele, a Psicologia da criança subsiste, de fato, na medida em que a criança tem características próprias e problemas específicos. De acordo com seus trabalhos e reflexões acerca dessa temática, a imagem da criança não corresponde à imagem tradicional.

É fundamental também que se entenda o método proposto por sua teoria. Nesse sentido, o método de análise de sua teoria psicológica é o dialético, constituído por observações, comparações múltiplas, estabelecimento de conexões, análise das diferenças e contradições.

Em termos metodológicos, a teoria Walloniana tem seus pilares na perspectiva genética e na análise comparativa. Para este autor, quanto mais planos de comparação utilizados mais completa a explicação dos fenômenos estudados. Assim sendo, para ele, a compreensão do desenvolvimento infantil não se limita apenas à psicologia genética, sendo também necessário recorrer a dados provenientes de outros campos do conhecimento tais como: neurologia, psicopatologia, antropologia e psicologia animal. Tais campos foram privilegiados pelo autor em suas pesquisas. Não obstante a utilização de outras áreas do conhecimento, Wallon utilizou-se de pesquisas pioneiras no campo da Psicologia da criança por autores como Stern, Preyner, C. Buhler e Guillaume. Tomando como base tais estudos e interpretando-os, Wallon criou um referencial explicativo próprio (GALVÃO, 2001).

Ainda no que concerne à sua metodologia, ele elegeu à observação como instrumento privilegiado da psicologia genética para o estudo infantil. Fazendo uso de suas palavras, a Psicologia da criança ou da Primeira Infância, depende quase exclusivamente da observação. Diante disso, Galvão (2001, p.36) reforça que:

[...] A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida.

Wallon, destacou os fatos da realidade como elementos indispensáveis para a constituição da própria ciência. Do mesmo modo, acrescentou que não há observação que seja um decalque exato e completo do real. Por este motivo, adverte acerca da importância do pesquisador em definir os objetivos da investigação.

Após a discussão dessas questões cruciais, será abordado em seguida o conceito de afetividade na perspectiva Walloniana.

2.4 A afetividade na perspectiva Walloniana

A contribuição da teoria de Henri Wallon teve um caráter pioneiro, pois destacou o papel das emoções no processo de construção da pessoa. Com efeito, a afetividade ocupa um lugar essencial na abordagem Walloniana. Afeto é uma palavra que vem do latim “*affectur*” e significa afetar, tocar, sendo o componente fundamental da afetividade. A palavra afetividade pode ser definida em diversas áreas do conhecimento, porém suas principais definições estão dentro da Filosofia, da Psicologia e Pedagogia. Tal definição será abordada, para um entendimento mais aproximado do fazer pedagógico, aliado a utilização do afeto no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos estudiosos, destacam a relação afetividade/cognição, justificando que essa interdependência favorece o desenvolvimento infantil. Henri Wallon assegura que a afetividade exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo. Sua teoria vem destacar a importância da integração dos aspectos afetivo, cognitivo e motor, buscando demonstrar passo a passo como acontece o desenvolvimento do ser humano. Almeida (2011) reflete que, para o autor, afeto e cognição perpassam toda a vida do sujeito, constituindo-se como uma “unidade de contrários”, havendo uma relação dialética entre emoção e razão, ao mesmo tempo, de oposição e complementariedade. Ou seja, não se trata de um processo linear, no qual o aspecto afetivo cederá lugar ao cognitivo. A elaboração do subjetivo se faz sobre o objetivo e vice-versa. Vygotsky (2008) em seus estudos, critica a psicologia tradicional por separar enquanto objeto de estudo a relação entre intelecto e afeto. Ele chama a atenção para a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a afetividade é essencial ao desenvolvimento do indivíduo, pois influi diretamente em seu desenvolvimento intelectual e emocional, na socialização, nas interações humanas e, especialmente, na aprendizagem. Entretanto, na visão do senso comum, afetividade tende a ser entendida como bons sentimentos em relação a pessoas e coisas. Quando atrelada ao ambiente escolar, é marcada pela relação de carinho e respeito entre educadores e educandos. Todavia, é necessário superar tais ideias equivocadas acerca da afetividade.

Segundo Galvão (2001) a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se insere várias manifestações. Assim, na concepção Walloniana, afetividade deve ser compreendida pela capacidade ou disposição do ser humano de afetar e ser afetado pelo mundo externo/interno e pelo outro por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Essas sensações referem-se às emoções, sentimentos e paixões. A afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos e a forma como significam o mundo ao seu redor. Como se pode perceber, as interações estabelecidas com o meio e com os outros são agregadas de sentidos afetivos e progressivamente internalizadas. Sobre este aspecto, Wallon dá um esclarecimento decisivo:

Na realidade, nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas. (WALLON, 1968, p.13-14).

Com o passar do tempo, através das experiências e interações vivenciadas, o sujeito vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e construindo suas características próprias que o transforma em um ser único. De acordo com Tassoni (2000), as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando dessa forma a qualidade do objeto internalizado. Portanto, o processo de internalização envolve também os aspectos afetivos.

É necessário assinalar que além da palavra afetividade ser empregada muitas vezes de maneira errônea, é comum os termos emoção, sentimento e paixão serem confundidos. De acordo com Dér (2004, p.61) a afetividade é “[...] um conceito amplo que além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a

emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão.”

Por esta ótica, as emoções, assim como os sentimentos e paixões são manifestações da vida afetiva. Cabe ainda ressaltar que, de acordo com a teoria Walloniana, tais termos são definidos cada um em particular, a partir do entendimento de que existe uma evolução da afetividade.

Para Henri Wallon, as teorias clássicas sobre as emoções baseiam-se em uma lógica mecanicista. Tais teorias, naquele momento específico, compreendiam as emoções em uma lógica linear e não eram capazes de entendê-las em toda a sua complexidade. Nestas teorias eram observadas duas tendências antagônicas. A primeira representada por autores como Kantor e Lapique que entendiam as emoções como reações incoerentes e tumultuadas, destacando o efeito perturbador sobre a atividade motora e intelectual. A segunda tendência, representada por Cannon, enfatizava o poder ativador das emoções, evidenciando as reações positivas.

Diante dessa realidade, Wallon mostra-se contrário a visão das teorias clássicas e defende que a emoção é orgânica, visceral, regulada por estruturas nervosas na região subcortical do cérebro, que vão perdendo força ao longo da maturação cerebral. Deste modo Galvão, fundamentada nas ideias de Wallon afirma que:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, *expressivas*, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (GALVÃO 2001, p. 61-62).

Portanto, resumidamente, a emoção é um estado afetivo que está diretamente ligada às reações posturais, principalmente porque a emoção é visível, contagiante, intensa, sem controle e passageira. É nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no seu período afetivo, que se encontra a origem da evolução da pessoa. Assim, nos primeiros contatos entre o sujeito e o ambiente, a emoção é comportamento predominante. Wallon, revela que é na ação sobre o meio humano e

não sobre o meio físico que deve ser buscado o significado das emoções. Para o autor, a emoção é um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação e na medida em que essas descargas impulsivas são interpretadas, elas passam a ter um sentido que será compartilhado.

Paulatinamente, tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos que diferentemente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Com efeito, o sentimento, “[...] não implica reações instantâneas e diretas como na emoção” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.21). Segundo as autoras, o sentimento é mais duradouro, menos intenso e menos visível e mais controlado (reações mais pensadas), havendo um domínio maior da musculatura e controle postural. E por fim, “[...] a paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento” (MAHONEY, 2004, p. 17-18).

Nesse sentido, as paixões, envolvem o autocontrole do comportamento como condição para dominar uma situação de modo a atender às necessidades afetivas. Em síntese, a emoção, o sentimento e a paixão evoluem com o desenvolvimento psicológico infantil. Inicialmente, a emoção permite que a criança satisfaça suas necessidades pela expressão das suas sensações de bem-estar e mal-estar. Posteriormente, com a intervenção da representação, refina-se e interioriza-se e é expressa pelo sentimento e, finalmente, evolui para a paixão, que refere-se à capacidade da criança transformar em realidade seus desejos, o que implica a consciência de si mesma.

Sobre essas três manifestações da afetividade o próprio Wallon afirma que:

É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reações, de certo modo vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção actualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação ou conhecimento, e da pessoa. (WALLON, 1968, p.154).

Após a compreensão acerca da evolução da afetividade, é relevante destacar também que Wallon demonstra interesse em conhecer o desenvolvimento do ser humano de forma integral, ou seja, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, contextualizado ao meio físico e social correspondente. De acordo com sua teoria, o

ser humano é constituído por domínios ou conjuntos funcionais que são etapas da nossa vida que nos constituímos pessoas com habilidades e competências variadas. Para este autor, a pessoa é formada pela integração desses domínios funcionais, os quais serão abordados de forma mais detalhada a seguir.

2.5 Conjuntos Funcionais: integração afetiva, cognitiva e motora

Wallon compreendendo o ser humano em uma perspectiva global, identifica a existência de alguns conjuntos ou domínios funcionais (afetividade, ato motor, conhecimento e a pessoa) que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e, é ela própria, um outro campo funcional. A pessoa só chega a formar um todo constituído por meio do conjunto das outras etapas funcionais. Assim, a construção da pessoa ocorre de forma gradual, em um movimento marcadamente dialético, que envolve contradições e conflitos, como também conquistas verificadas nas dimensões intelectuais, afetivas e motoras. Portanto, o desenvolvimento do sujeito tem uma dinâmica e um ritmo próprios, resultantes da atuação de conjuntos funcionais que devem ser entendidos de forma integrada. Sob esta ótica, Wallon propõe:

[...] o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do ser humano¹⁸, ser geneticamente social, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa. (GALVÃO, 2001, p.32).

A afetividade junta-se aos demais domínios funcionais. O primeiro comportamento psíquico da criança é do tipo afetivo. Atitudes ou gestos cujo significado é evidente e que desencadeiam-se, muitas vezes, pela simples presença do outro.

No recém-nascido, sua primeira atividade eficaz é desencadear no outro (no caso pessoas mais próximas pai, mãe ou demais familiares) reações de ajuda para satisfazer suas necessidades básicas. Dessa forma, o adulto acolhe e interpreta as

¹⁸ Substituiremos a palavra homem por ser humano, por não concordarmos com a visão machista e sexista da língua portuguesa.

reações do bebê, ao mesmo tempo que também estabelece comunicação com ele através de um sorriso, de uma canção ou simplesmente conversando com o bebê. Desenvolve-se, assim, entre o bebê e o adulto uma intensa comunicação afetiva. Pela ação do outro, o movimento que antes era apenas espamo ou descarga impulsiva, passa a ser expressão, afetividade exteriorizada.

No estado inicial da consciência, há uma confusão entre o próprio sujeito e a realidade exterior. Isso pode ser constatado, por exemplo, quando o recém-nascido estabelece o que Wallon vem chamar de simbiose afetiva com o meio. A distinção entre personalidade (eu) e o outro (não eu) acontecerá progressivamente através das interações sociais. Portanto, para o autor, o processo de socialização é de crescente individualização.

É por essa razão que, a emoção na teoria Walloniana é compreendida como ponto de partida do psiquismo, da consciência e da vida social, uma vez que é por meio dela que vão se realizar as primeiras trocas da criança com o meio humano e, posteriormente, a fundamental diferenciação eu-outro. O processo de diferenciação eu-outro é considerado o prelúdio da tomada de consciência de si.

Nesse sentido, a emoção é a primeira manifestação do psiquismo que vai realizar a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. Assim, o autor sugere que a emoção é a mola propulsora para a evolução do psiquismo uma vez que tem o caráter marcadamente social e pode funcionar como uma linguagem anterior à linguagem propriamente dita, como uma forma de sociabilidade.

O recém-nascido não se diferencia do outro nem mesmo no plano corporal. O bebê ainda não diferencia o seu corpo das superfícies exteriores. Assim, é pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo através de atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra, que a criança vai fazendo a diferenciação entre o seu próprio corpo e o mundo exterior. Esta ideia de diferenciação entre o espaço objetivo e o subjetivo, que é um conceito primordial na psicogenética walloniana, geralmente ocorre no primeiro ano de vida, sendo uma etapa da formação do eu corporal.

Acrescenta-se, ainda que, de acordo com o pensamento Walloniano, a representação corporal se constroi por meio de etapas sucessivas, e é indispensável para os demais domínios funcionais, sendo a construção do eu corporal condição para a construção do eu psíquico.

Considerando o exposto, a psicogenética Walloniana atribui diversas significações ao ato motor. Sabe-se que o movimento é algo inerente ao ser humano, pois o movimento já começa na vida fetal. Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem papel primordial na afetividade e cognição. Esta perspectiva teórica enfatiza a motricidade expressiva, isto é, a dimensão afetiva do movimento. A originalidade de Wallon, consiste em dar à função motora, e sobretudo à tonicidade, um sentido humano. Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano. Pode-se afirmar que, segundo a concepção Walloniana, a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. Isto acontece porque os comportamentos iniciais da criança estão ligados fundamentalmente ao corpo.

Nessa ótica, a dimensão motora não se limita a um simples movimento corporal, mas sobretudo, está integrada ao sistema psicológico da criança, apresentando três formas de deslocamento: o movimento exógeno ou passivo, o autógeno ou ativo e o movimento das reações posturais. O primeiro tipo de deslocamento, movimento exógeno ou passivo, caracteriza-se pelos deslocamentos necessários para os seres humanos, ou seja, são os posicionamentos que o corpo necessita assumir para atingir seu ponto de equilíbrio estável. Segundo Limongelli (2004, p. 51-52) este movimento é que:

[...] permitem os seres humanos de uma posição horizontal para a posição vertical dinâmica, tão importante para a evolução da espécie humana. As estruturas corporais, ou centros neurológicos que controlam este tipo de movimento, estão localizados na região subcortical do cérebro, ou seja, são movimentos subconscientes.

Já o segundo deslocamento denominado movimento autógeno ou ativo se caracteriza pelos deslocamentos voluntários ou intencionais do corpo ou de partes do corpo, possibilitando a locomoção e a apreensão dos objetos. Este movimento é chamado por Wallon, de movimento propriamente dito. “As estruturas corporais, ou centros neurológicos que controlam esse tipo de movimento, estão localizadas na região cortical do cérebro, ou seja, são movimentos conscientes” (LIMONGELLI, 2004, p.52)

O terceiro deslocamento denominado movimentos das reações posturais, está relacionado à vivência das emoções e as situações vivenciadas no meio externo. Nesse sentido, tal deslocamento pode ser caracterizado “[...] pelas mímicas

ou expressões corporais e faciais que os seres humanos constroem nas diferentes situações ou experiências vividas” (LIMONGELLI, 2004, p.52).

A função postural está associada também à atividade intelectual. As variações tônicas refletem o pensamento. Um exemplo claro disso, é quando ao ler algum texto ou livro, a reflexão pode ser acompanhada por mudanças em nossas expressões faciais ou postura, especialmente quando são apresentadas dificuldades na compreensão do que foi lido.

Para Wallon (1968), a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental. Corriqueiramente, observam-se situações em que a criança recorre ao gesto para completar a expressão do pensamento. Para falar do tamanho de algum objeto, ela se expressa, por exemplo, abrindo os braços indicando o tamanho do objeto. É o que Wallon denomina de mentalidade projetiva, já que o ato mental, ainda frágil, projeta-se em atos motores. Situações vivenciadas no imaginário infantil (faz-de-conta) nos faz compreender com mais clareza a origem corporal da representação. Algumas situações reproduzidas pelas crianças como o gesto de fingir lavar as mãos ou embalar os braços como se estivesse segurando um bebê demonstram que o movimento é capaz de tornar presente o objeto e de substituí-lo. Tais gestos simbólicos, dos quais o simulacro é o exemplo mais concreto, podem efetivamente:

Contribuir, na medida em que, perdem sua semelhança imediata com a ação ou o objeto, para separar a imagem e a ideia das próprias coisas, levá-las para o plano mental em que relações menos individuais, menos subjetivas e cada vez mais gerais possam ser formuladas. (WALLON, 1968, p.182).

Pouco a pouco, com o fortalecimento das funções intelectuais há uma redução do papel do movimento na atividade cognitiva. O desenvolvimento cognitivo do movimento torna a criança autônoma, isto é, menos dependente do adulto que anteriormente intermediava sua ação sobre o mundo.

Partindo desse pressuposto, Wallon (1968) chama a atenção para a importância das disciplinas mentais. Estas, segundo o teórico, estão relacionadas a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações. Geralmente acontece por volta dos seis a sete anos de idade, onde as crianças encontram-se no processo de aquisição da leitura e escrita. Isto se reflete na dificuldade das crianças pequenas

permanecerem em uma mesma posição ou focadas em algo ou alguma atividade por um tempo maior.

Torna-se indispensável um olhar diferenciado das instituições de ensino para esta problemática que frequentemente assola nossa realidade. Sobre esta questão, Galvão aponta que:

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais. (GALVÃO; 2001, p.76).

Infelizmente, ainda hoje a escola ignora as múltiplas dimensões do ato motor no desenvolvimento infantil, propondo atividades em que as crianças costumam ficar estáticas e com a atenção concentrada em um único foco. De uma forma geral, a escola tem exigido tais condutas que são incompatíveis com sua idade, provocando assim cansaço, desânimo, inquietação e desinteresse pelos estudos. Por conseguinte, os espaços de educação destinados às crianças não deveriam associar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos.

É equivocada a ideia de que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada. Devem ser planejadas aulas que contemplem variações na posição do corpo de acordo com a atividade proposta. No caso da alfabetização, a utilização do círculo de leitura, é ideal para que as crianças possam escolher a posição mais confortável, tornando o ato de ler menos rígido e mais prazeroso. Além disso, é extremamente relevante levar em consideração o envolvimento dos alunos com os textos ou livros trabalhados, estes precisam estar de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Os autores contemporâneos têm questionado essa separatividade herdada do paradigma cartesiano, que nos ensinou a afastar a vida (o movimento) da aprendizagem (imobilidade). Torna-se urgente repensar o conceito de sala de aula com suas características de estabilidade e passividade, que foram incorporadas ao longo da história. Dessa maneira, os “deslocamentos” de um espaço ao outro, a exploração dos diversos espaços também se constitui em momentos educativos presentes na escola.

Merece destaque também, além da motricidade e afetividade, a dimensão cognitiva. Desse modo, a afetividade está sempre presente em nosso meio e é elemento crucial no processo de aprendizagem. Essa influência de forma significativa o desenvolvimento da cognição.

É sabido que em nossa sociedade há uma grande valorização dos aspectos cognitivos (conhecimento). Não se pode negar a importância das funções cognitivas (percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento, raciocínio) para o desenvolvimento da aprendizagem. Em contrapartida, não se pode restringir a constituição da pessoa aos aspectos cognitivos, relegando os demais domínios ou conjuntos funcionais.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal segundo ele, toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que o objeto da ação mental vem do exterior, ou seja, grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere, coexistindo uma relação de determinação recíproca entre os fatores orgânicos e sociais. Em toda sua obra, o autor vai enfatizar a impossibilidade de dissociar o biológico e o social.

De acordo com Wallon (2008), a criança inicia seu desenvolvimento cognitivo através da inteligência espacial. Nesse sentido, ao se apropriar do espaço, a criança desenvolve a inteligência prática, denominada por Wallon de inteligência espacial, por se constituir em atividades cognitivas ligadas ao espaço exterior. Mais tarde, ela transita da inteligência prática para a inteligência especulativa ou discursiva, isto é, da inteligência prática para a inteligência simbólica, a partir da estruturação de certas etapas.

A inteligência prática está relacionada com a formação de hábitos e com a capacidade de aprender através da experiência concreta. Outro aspecto da dimensão cognitiva é a inteligência discursiva, que só poderá ser percebida com a aquisição da linguagem. Sobre a diferença entre esses dois tipos de inteligência, Henri Wallon assinala que:

Com esta (inteligência prática ou espacial) por mais complexos que possam tornar-se os problemas a resolver, é no plano da percepção que são dados os elementos [...] da qual brotará a solução. É ainda uma percepção totalmente subordinada aos movimentos capazes de modificar a situação para fazê-la coincidir com o resultado procurado. Se acontecem relações novas, tudo se passa no plano concreto de relações e capacidades atuais. Quando, pelo contrário, se trata da ordem a pôr entre os elementos sucessivos do discurso (inteligência discursiva ou simbólica), a intuição que

a cada instante é seu suporte nada tem de perceptivo. Ela só pode ser mental, e seu nível pode ser medido pelo fato de que animais que já possuem uma inteligência prática bastante desenvolvida ainda não conhecem senão signos ligados imediatamente à situação presente e não sabem construir uma linguagem que tenha sua estrutura própria e que seja independente das reações suscitadas imediatamente pela coisa experimentada no momento. (WALLON, 2008, p.203).

Igualmente relevante é a atenção dada por Wallon ao binômio pensamento-linguagem. Segundo o autor, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Com isso, a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo. A investigação do autor sobre o pensamento infantil teve por base a análise de entrevistas realizadas com crianças na faixa etária dos cinco aos nove anos de idade. Apoiou-se, nas manifestações verbais do pensamento, instrumento mais adequado quando o objeto é o pensamento discursivo.

Face a tais pesquisas realizadas pelo teórico Henri Wallon, ele concluiu que no pensamento inicial da criança, as relações entre as coisas e os acontecimentos ainda se apresentam mal elucidadas. A criança ainda não sabe fazer distinções entre os vários conteúdos. Assim, os pensamentos surgem de forma fragmentada ou isolada. O que leva Wallon a dizer que no começo o pensamento da criança é desorganizado. Na verdade, a criança precisa ou necessita estabelecer um pensamento por meio de pares, em que a dualidade é preliminar à unidade. Com o advento da representação, o pensamento já pode estabelecer diferenciações, categorizações, classificações e levantar hipóteses.

A aquisição da linguagem representa um momento de grande importância para o desenvolvimento das funções cognitivas, pois a criança inicia o pensamento simbólico. Entretanto, nessa fase que vai até aproximadamente os seis anos de idade, o pensamento da criança ainda é misturado, o que Wallon denomina de sincrético. Após os seis anos de idade a criança passa do sincretismo para a objetividade. Nesse momento, há a preponderância da cognição sobre os demais domínios.

Ele identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento infantil. Esse termo frequentemente utilizado na Psicologia costuma designar o caráter confuso, misturado e global do pensamento e percepção infantis. A impregnação afetiva é outra característica determinante do pensamento sincrético. Para melhor entendimento, o autor aponta algumas características do sincretismo:

[...] As impressões, os hábitos, as intenções, as experiências que a criança procura nas coisas, ela as transforma na substância comum das coisas. A criança as une na medida em que seus interesses e sua conduta a levam a participar da realidade das coisas de maneira semelhante; na medida também em que ela pode esquecer, no decurso da experiência presente, alguma coisa das experiências anteriores, embora atribuindo-lhe às vezes indevidamente alguma coisa das antigas. A criança não atinge nem o geral nem o individual. Sua imagem das coisas é dominada simultaneamente por suas tendências espontâneas ou adquiridas e pelas circunstâncias do momento. Não é analítica e conceitual. É global e pessoal. (WALLON, 2008, p.194).

Faz-se mister destacar que o processo de simbolização é decisivo para que o pensamento atinja representação mais objetiva da realidade. Nesse ínterim, as crianças passam por um direcionamento que vai da indiferenciação para a diferenciação. De uma mescla da criança com o mundo e as demais pessoas (pensamento sincrético) para uma tentativa de se “separar” delas, instituindo sua própria maneira de pensar, sentir e agir.

Essa diferenciação é percebida quando a criança já consegue se enxergar de forma individualizada (eu) em relação às demais pessoas (outro). É no estágio categorial, que será abordado posteriormente com mais profundidade, que se intensifica a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento. Com efeito, essa redução do pensamento sincrético e, posterior consolidação do pensamento categorial são processos em estreita dependência do meio cultural.

Diante do que foi contemplado, fica claro que a pessoa (que constiu-se também em um conjunto funcional) vai-se constituindo e transformando de forma integrada, influenciada pelo meio social e cultural. Nesse contexto, é fundamental que os educadores tenham conhecimento dos conjuntos funcionais, percebendo como se integram. Sabendo disso, fica claro que o planejamento das atividades escolares não deve se restringir apenas aos conteúdos de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio social. Caso a teoria Walloniana seja utilizada como instrumento de reflexão pedagógica, poderá promover no âmbito escolar, o desenvolvimento das crianças nos planos afetivo, cognitivo e motor.

2.6 As fases do desenvolvimento do ser humano segundo a teoria de Wallon

Fazendo um estudo da teoria de Henri Wallon, também não se pode deixar de frisar os estágios de desenvolvimento propostos por ele. É certo que no

desenvolvimento humano pode-se identificar a existência de etapas diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de interesses e necessidades. É importante elucidar que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, ou seja, as mudanças de fase não se dão por sucessão linear.

Segundo explana Galvão (2001), para Wallon o desenvolvimento humano é constituído de etapas sucessivamente interdependentes. Entre os traços psicofisiológicos que marcam cada etapa do seu desenvolvimento, há o gênero de atividade a que se entrega a criança, e que, por sua vez, se torna um fator da sua evolução mental. Portanto, a relação entre sujeito e ambiente acontece de forma particular em cada etapa porque há uma atividade humana predominante em cada fase da vida. Nesse sentido, afeto e cognição caminham juntos no desenvolvimento do sujeito, embora um se sobressaia em relação ao outro em determinados períodos da vida. É o que Wallon chama de predominância funcional.

Os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios do desenvolvimento. No entanto, Wallon faz uma ressalva de que a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em decorrência de características individuais e das condições de existência (meio social). Nesses termos, os estágios não podem ser interpretados como certa delimitação temporal, mas sim como a quantidade e qualidade das reações com o meio em cada momento do predomínio de uma atividade particular do desenvolvimento (DANTAS, 1983). Segundo o olhar Walloniano, o meio não é estático e homogêneo, mas transforma-se também juntamente com a criança.

Outro item que precisa ser ressaltado é a importância dos conflitos vivenciados nas fases do desenvolvimento humano. Segundo Galvão (2001), para Wallon, o desenvolvimento é pontuado por conflitos. Tal pensamento é coerente com seu referencial epistemológico, já que no materialismo dialético, a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto. Nesta perspectiva, Wallon sinaliza que os conflitos são propulsores do desenvolvimento. Para ele, as etapas são descontínuas e podem ser marcadas por crises, rupturas e retrocessos. Conforme Galvão (2001), tais retrocessos são facilmente observáveis na relação das crianças com as atividades escolares, como na atividade do desenho, por exemplo, onde mesmo a criança já dominando recursos de representação gráfica, vez por outra rabisca. Isso pode ser constatado também no processo de alfabetização, ou seja, a criança que já

construiu a hipótese alfabética, algumas vezes, pode escrever com base em hipóteses anteriores.

Com base no que foi dito, cada etapa traz profundas mudanças nas formas de atividade do estágio anterior e, ao mesmo tempo, condutas observadas em fases anteriores podem perdurar nas seguintes. Sobre isso, Galvão (2001, p.41) explica que para Wallon “[...] a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação.” O autor sugere que a criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização, para o conhecimento de si (direção centrípeta, de acúmulo de energia) e outros de maior externalização (direção centrífuga, de dispêndio de energia), sendo o que ele denomina de lei ou princípio da alternância funcional.

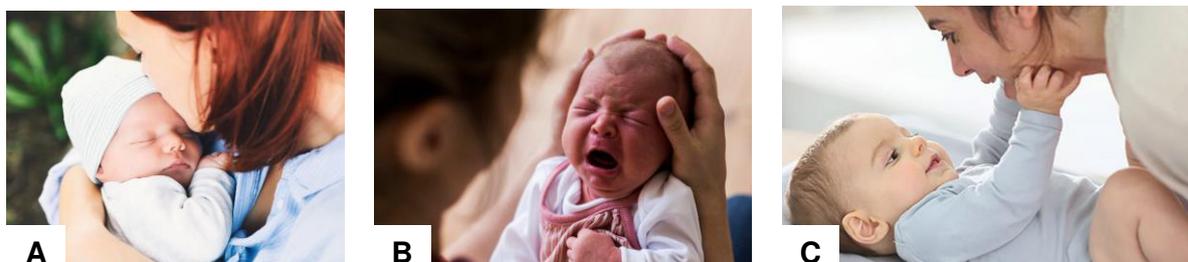
Após esta breve explanação, será apresentado a seguir as características centrais dos cinco estágios proposto por Henri Wallon.

2.6.1 Estágio impulsivo emocional

O primeiro estágio proposto por Wallon, denominado impulsivo-emocional vai de zero a um ano. Este estágio se divide em dois períodos: o impulsivo (zero a três meses) e o emocional (três meses a um ano). O primeiro diz respeito às primeiras semanas da vida que são inteiramente dominadas por funções de ordem fisiológica (além da respiração, o sono, a fome e um sentimento confuso do próprio corpo, denominado sensibilidade propioceptiva¹⁹). A criança depende do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas tais como: alimentação, higiene e postura. A realização dessas necessidades não ocorre de forma imediata, havendo muitas vezes desconforto causado pela privação, que se traduzem em crises motoras, representadas por movimentos descoordenados. Tais acontecimentos ocorrem devido a impulsividade motora. Segundo Wallon (1990), do ponto de vista motor, a evolução consiste na análise e na resolução progressivas dessas contorções, dessas contrações globais mais bem diferenciados e mais bem adaptados.

¹⁹ A origem da evolução psíquica está ligada ao desenvolvimento dos diferentes sistemas de sensibilidade interoceptiva (visceral), propioceptiva (sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes e aos movimentos) e exteroceptiva (voltadas para as excitações de origem exterior), que vão se completando ao longo do primeiro ano de vida e que atuarão conjuntamente (associações intersensoriais), unificando o campo da percepção. Tais termos foram criados por Sherrington, neurofisiologista inglês e usados por Wallon em suas obras.

Figura 1- Estágio impulsivo emocional proposto por Wallon. (a) primeiras relações afetivas do bebê com a família; (b) criança chorando para ser atendida em suas necessidades básicas; (c) afetividade nutrida pelo olhar e contato físico com o adulto.



Fonte: <https://leiturinha.com.br/blog/>

A partir dos três meses de vida, a criança começa a estabelecer ligações entre seus desejos e as circunstâncias exteriores, ingressando no segundo período, o emocional. Nessa época, os processos de desenvolvimento infantil realizado através das interações intensificadas pelo meio objetivam não apenas a satisfação das necessidades básicas, mas também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades.

Assim, em linhas gerais, nesse primeiro estágio da psicogênese a criança é movida basicamente pela emoção, tendo como recurso de aprendizagem o contato direto com o outro, que nesse momento é sua família. No acolhimento familiar as relações afetivas são as primeiras manifestações relacionais da criança com os adultos que a cuidam. Segundo Galvão (2001), no primeiro estágio da psicogênese há uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas.

A emoção que a criança venha a demonstrar futuramente depende da afetividade espelhada na atitude do adulto, esse reflexo a influenciará em suas trocas afetivas com outros influenciando posteriormente, no aspecto cognitivo. De acordo com Wallon (1990), a criança nesse período, está num estágio emocional totalmente análogo. Mais tarde, ela terá de distinguir sua pessoa do grupo, terá que delimitá-la por meio mais intelectuais, por ora trata-se de uma participação total, de uma absorção no outro, profundamente fecunda.

2.6.2 Estágio sensório-motor e projetivo

O segundo estágio, chamado sensório-motor e projetivo vai de (um a três anos). Nesse estágio, a criança já se locomove (época da marcha), além disso, observa-se o desenvolvimento da preensão e da habilidade para falar. Wallon (1990) destaca que o desenvolvimento da locomoção pela criança, constitui-se em um grande progresso, pois a mesma ao aprender a andar vai libertar-se da sujeição ao seu meio familiar, vai possibilitar uma maior autonomia na exploração dos espaços. Isso pode ser facilmente constatado quando a criança se diverte em fugir dos braços que lhe são estendidos.

Nesse estágio, o recurso de aprendizagem é a interação com o mundo exterior e objetos. Daí a necessidade de o educador oportunizar objetos a serem explorados pelas crianças. Algumas pesquisas têm analisado a importância da ação educativa em facilitar a investigação e a exploração das crianças sobre os objetos, auxiliando-as no processo de nomeação e distinção dos mesmos. Também é sabido, que a criança usa os objetos como instrumento para sua comunicação expressiva e para seu exercício imaginativo. Isso fica evidente, quando observando as crianças ao brincar, de repente uma colher se transforma em batoque ou uma caixa pode virar um carrinho etc. Nesse instante, o papel do educador é assegurar ou propiciar o exercício de jogos simbólicos por meio de materiais instigantes.

Outro marco fundamental deste estágio, é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Portanto, o desenvolvimento da marcha e da fala demarcam o estágio sensório-motor, propiciando uma relação mais dinâmica das crianças com o mundo exterior. As atividades são ampliadas e os objetos identificados com maior objetividade.

O período projetivo, que tem início por volta dos três anos, surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e a manipulação de objetos. Uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento se projeta em atos motores. Sobre este estágio a autora afirma que:

O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental projeta-se em atos motores. Ao contrário, do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). (GALVÃO, 2001, p.44).

Figura 2 - Estágio sensório-motor e projetivo proposto por Wallon. (a) época da marcha; (b) interação da criança com os objetos; (c) desenvolvimento da fala.



Fonte: <https://leiturinha.com.br/blog>

O estágio do personalismo incorpora tais recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. No entanto, como a característica central desse estágio é o processo de formação da personalidade, há o retorno da predominância das relações afetivas, o qual será abordado a seguir.

2.6.3 Estágio do personalismo

No terceiro estágio, denominado personalismo (três aos seis anos), a tarefa central é o processo de formação da personalidade da criança, contribuindo para a edificação do eu, de sua identidade. Essa fase é marcada pelo reconhecimento das crianças com relação aos seus pares, por um comportamento de negação, presença do egocentrismo e tem por recurso de aprendizagem a interação com o outro.

Este estágio é dividido em três períodos (crise de oposição, idade da graça e imitação), que serão primordiais para a construção do eu psíquico.

Aos dois anos de idade, a criança era incapaz de diferenciar-se do outro. Indiferenciada, a criança percebe-se nos objetos ou nas pessoas, mistura a sua personalidade à dos outros. A consciência de si ainda está inacabada e a personalidade apresenta-se de forma sincrética. Outro indício da indiferenciação do eu psíquico é o fato da criança referir-se a sua pessoa pelo próprio nome na terceira pessoa, do que na primeira pessoa, utilizando o pronome eu. Da mesma maneira, estabelece diálogo consigo mesma ou com um interlocutor imaginário.

Ao contrário, no terceiro ano de vida, tem início grandes mudanças na conduta da criança e nas suas relações com o meio. Emerge a necessidade de autoafirmação, de impor seu ponto de vista, enfim, necessidade de se diferenciar dos outros. Diferentemente, agora ela já usa de forma mais frequente o pronome eu e há uma tendência ao desaparecimento dos diálogos consigo mesma. Nesse momento, anuncia-se uma fase de afirmação do eu, onde a criança adota um ponto de vista unilateral.

Em geral, nesta etapa, a criança vive uma crise, onde são comuns os conflitos interpessoais, pois ela passa a se opor a tudo que vem do outro (não-eu). Portanto, ela passa a agir de outra maneira, tendo dificuldade de obedecer e querer fazer sempre coisas distintas das propostas pelo adulto. Por sua vez, é fundamental que o adulto não entenda esse período sob a ótica da indisciplina, pois para Wallon, a criança precisa passar por essa etapa para ir se construindo. Essa exacerbação do ponto de vista pessoal constitui-se em um momento necessário para a formação da personalidade da criança, onde ela passa a se enxergar de forma individualizada e ter maior consciência de si. Posteriormente, esse conflito eu-outro também será observado na adolescência.

Nesse momento, além das crises de oposição, onde as crianças confrontam as pessoas mais próximas a fim de imperar sua vontade, também é comum os sentimentos de ciúme, a posse extensiva aos objetos e as cenas para chamar atenção dos que estão ao seu redor. Nessa fase, segundo Wallon (1990), a criança fica mais ciosa da propriedade. Faz com que ponham seu nome no objeto possuído, quer guardar para si seus brinquedos.

No segundo período do estágio do personalismo, por volta dos quatro anos, predomina a idade da graça, onde a criança torna-se atenta às suas atitudes, ao seu comportamento. Nessa fase, é marcante a característica do narcisismo, a criança almeja admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora e suave, com a finalidade de ser aceita pelo outro. Em contraposição, caso ela seja frustrada em sua necessidade de afirmação, poderá demonstrar timidez.

De acordo com o teórico Wallon (1990), já apta para observar, a criança se dispersa menos e prossegue com mais calma e perseverança uma ocupação empreendida. Do ponto de vista intelectual, de forma gradativa, ela torna-se capaz de classificar e distribuir os objetos conforme certas categorias genéricas: cores, formas, dimensões, entre outros.

No último período do personalismo, aparece a necessidade de imitação. Durante este tempo, a criança tenta imitar para tomar o lugar do outro. Dessa maneira, a imitação tem o caráter de uma rivalidade com o adulto que a criança gostaria de excluir. Ao longo desse período, a criança ainda possui grandes exigências afetivas, tem sede de solicitude e deve ser cercada de uma atmosfera de ternura. O ciúme pode aparecer, notadamente em relação ao pai, sentido a um só tempo como um rival e como um modelo e, de um modo mais geral, símbolo do outro (WALLON, 1990).

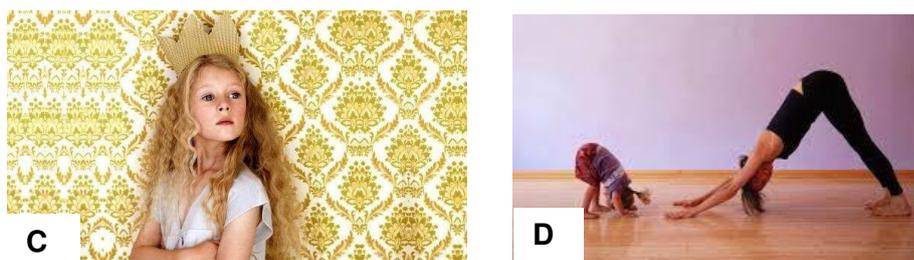
Deve-se ainda acrescentar que, segundo Galvão (2001, p.45):

[...] a afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e idéias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas.

De forma geral, segundo Henri Wallon (1981), os três momentos que caracterizam o estágio do personalismo acontecem na interação social e às atividades predominantes estão voltadas para a construção do eu e para as relações afetivas com o outro, complementando os processos intelectuais, que possibilitam a substituição dos objetos pelas palavras correspondentes a partir da apropriação da linguagem.

Figura 3 - Estágio do personalismo proposto por Wallon. (a) crise de oposição: confronto com os adultos e birra; (b) posse extensiva aos objetos; (c) idade da graça: característica do narcisismo; (d) imitação: necessidade de copiar os adultos.





Fonte: <https://institutoneurosaber.com.br>

2.6.4 Estágio Categorial

Inicia-se o estágio categorial por volta dos (seis aos onze anos). Devido à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, ele traz importantes avanços no plano da inteligência. Diante disso, quando a inteligência passa a ser a função preponderante, a atividade da criança estará voltada para a construção do conhecimento e do mundo externo. Conseqüentemente, integrando os processos intelectuais realizados nesse estágio, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada, assim os sentimentos são elaborados no plano mental.

O estágio categorial apresenta dois períodos: o do pensamento sincrético ou pré-categorial e o categorial. O pensamento sincrético se caracteriza pela incapacidade da criança para analisar as qualidades, circunstâncias e conjunturas das imagens ou situações. O pensamento é, portanto, confuso, geral e sem distinções.

No segundo período, o pensamento torna-se categorial, ou seja, trata-se da capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. Em virtude disso, a criança já identifica as diversas características dos objetos e situações, ao estabelecer relações e distinções coerentes. A criança se aproxima da objetividade da percepção e do pensamento dos adultos. Sobre este período Wallon (1968, p.231-232) destaca que:

[...] é aquele em que a objectividade substitui o sincretismo. As coisas e a pessoa vão a pouco e pouco deixando de ser os fragmentos de absoluto que se impunham sucessivamente à intuição. A rede das categorias reflecte as mais diversas classificações e relações. Mas o animador é a própria actividade da criança, que entra na sua fase categorial: ela atribui-se então as tarefas pelas quais se torna é capaz de se distribuir, a fim de extrair

delas os efeitos de cada uma são susceptível. [...] O gosto que a criança toma pelas coisas pode-se avaliar pelo desejo e pelo poder de as modificar, de as transformar. Destruir ou construir são as tarefas que ela se atribui a si própria incessantemente. Assim, explora os pormenores das coisas, as suas relações, as suas diversas origens. [...]

Ainda na visão de Wallon (1968), o progresso da causalidade na criança, também está associado ao desenvolvimento da função categorial, possibilitando que a mesma ligue o efeito à causa que o produziu.

Do ponto de vista intelectual, é em geral, nesse estágio que a criança demarca uma etapa importante em seu desenvolvimento. A concentração e atenção aumentam na atividade, permitindo que as atividades espontâneas sejam progressivamente substituídas por atividades intencionais. Assim, dada a complexidade do ato educativo, as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes devem ser sistematizadas, organizadas e intencionais, impulsionando a reorganização das capacidades humanas em formação na criança.

Do ponto de vista social, Wallon (1990) afirma que é com vistas a tarefas determinadas que as crianças se agrupam com colegas, escolhendo, por exemplo, uns colegas para tal jogo, outros para o estudo e assim por diante. Ao participar de grupos diversos, a criança além de assumir papéis variados, enriquece sua personalidade, na medida em que, obtém uma noção mais objetiva de si mesma.

Figura 4 – Estágio categorial proposto por Wallon. (a) crianças na escola; (b) maior concentração e atenção das crianças nas atividades; (c) participação das crianças em grupos diversos.



2.6.5 Estágio da adolescência

O quinto e último estágio proposto por Wallon, corresponde a puberdade ou adolescência (onze anos em diante). Para ele, a época da puberdade parece pôr em xeque a objetividade conquistada no estágio categorial. Nesse contraponto, as transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações típicas dessa fase. Assim, no plano afetivo, o Eu volta a adquirir uma importância considerável, havendo a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade. Já no plano intelectual, a criança supera o mundo das coisas, para atingir o mundo das leis (WALLON, 1990).

Nesse estágio, as exigências para a construção da identidade adulta se impõem. A puberdade e a adolescência começam a se delinear e inicia-se a crise adolescente que é marcada por rupturas, inquietudes, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes. Essa contradição se traduz na busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal e na apropriação da identidade adulta.

Vale assinalar que, para Wallon, o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece ao longo de toda a vida da pessoa. Portanto, afetividade e cognição estarão sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens incorporadas pelo indivíduo.

Figura 5 - Estágio da adolescência proposto por Wallon. (a) Transformações físicas típicas da adolescência; (b) Crise adolescente: oposição aos hábitos de vida e costumes.



Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br>

Na sequência, será apresentado um quadro síntese demarcando os estágios do desenvolvimento segundo a teoria Walloniana.

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento segundo Henri Wallon.

Estágios		Idade	Predominância funcional	Alternância funcional
Estágio I 	Impulsivo (1a)	0 a 03 meses	Conjunto Afetivo	Direção é centrípeta
	Emocional (1b)	03 meses a 01 ano		
Estágio II 	Sensório-motor (2a)	01 ano a 18 meses	Conjunto Cognitivo	Direção é centrífuga
	Projetivo (2b)	03 anos		
Estágio III 	Personalismo	03 a 06 anos	Conjunto Afetivo	Direção é centrípeta
	Crise de oposição	03 a 04 anos		
	Idade da graça	04 a 05 anos		
	Imitação	05 a 06 anos		
Estágio IV 	Categorial	06 a 11 anos	Conjunto Cognitivo	Direção é centrífuga
				
Estágio V 	Adolescência	A partir de 11 anos	Conjunto Afetivo	Direção é centrípeta
				

Fonte: A autora, 2020

Portanto, analisando o quadro acima, nota-se que as etapas centrípetas, presentes nos estágios do emocional, do personalismo e da adolescência são predominantemente afetivas, isto é, voltadas para a edificação do sujeito e de sua relação com o outro. Diferentemente, as etapas centrífugas, caracterizadas nos estágios sensório-motor e do categorial são predominantemente intelectuais, ou seja, voltadas para a diferenciação, a reação ao meio e ao estabelecimento de relações com o objeto externo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Cabe ainda destacar que tais estágios não indicam com precisão os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, pois de acordo com o contexto social e os estímulos, a criança/adolescente poderá ultrapassar alguma etapa, ou ao contrário, não a desenvolver no tempo previsto.

É imprescindível que o educador se aproprie da teoria Walloniana para fundamentar seu fazer pedagógico, porém não deve limitar-se a ela, pois as crianças são únicas e precisam ser trabalhadas em suas especificidades. Desta forma, o docente precisa perceber e considerar a sala de aula como um universo heterogêneo. Não pode também esquecer, que as crianças são constituídas, segundo Wallon, por conjuntos funcionais, que precisam ser vistos e trabalhados de maneira integrada.

A esse respeito, o autor explica que:

De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que a assinalam, uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimentos e de novidade. (WALLON, 1968, p.232-233).

Cumprindo ainda lembrar que, a perspectiva dialética que utiliza em sua teoria, fomenta nos educadores a crítica e reflexão sobre a prática pedagógica. Inspira os mesmos a compreenderem o significado e as razões das crises e conflitos vivenciados no espaço escolar. Nesse sentido, é importante pontuar que os conflitos sempre existirão e são essências para o desenvolvimento humano. Segundo o pensamento Walloniano, o conflito é o maior agente de mudanças em todos os domínios funcionais. Entretanto, quanto mais clareza o educador tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade de auxiliar seus educandos e controlar

as reações emocionais, encontrando caminhos para amenizar tais conflitos. Ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, o educador deve procurar influenciá-las com sua racionalidade.

Desse modo, comportamentos caracterizados pela dispersão, indisciplina, agitação, impulsividade motora e advertências verbais contínuas por parte dos docentes com a utilização de frases corriqueiras (silêncio; senta e fica quieto; prestem atenção, entre outras), precisam ser evitadas já que prejudicam a aprendizagem dos educandos, especialmente os que estão iniciando seu processo de aquisição da leitura.

Estas frases são constantemente emitidas pelos educadores na esperança de conseguir controlar os educandos e reduzir a turbulência. Portanto, torna-se oportuno, refletir sobre tais comportamentos verificáveis com frequência no espaço escolar, assim como, é essencial a identificação dos fatores responsáveis que podem estar no plano dos conteúdos de ensino, nas atitudes dos docentes, na organização do espaço da sala de aula ou no tempo destinado às atividades de alfabetização.

Fica claro diante de tudo o que foi refletido até agora, a importância de se levar em consideração o componente afetivo no processo de aprendizagem, assim como o papel do educador que se constitui em figura essencial no processo de aquisição da leitura, devendo promover um ensino que envolva mais a cumplicidade e afetividade.

2.7 Relação educador-educando: desenvolvendo afetos

A escola é responsável pela construção do conhecimento culturalmente acumulado e organizado. Através de seus estudos sobre a obra de Wallon, Amaral (2011) diz que para o autor a escolarização obriga a criança a deparar com meios variados, com grupos e interesses distintos. A escola exige a participação em relações diversificadas, mais flexíveis que as relações mantidas na família. O exercício de diferentes papéis com solicitações diferentes a leva a uma crescente individuação, a se perceber cada vez mais como um “eu” em relação a “outros”, em um processo de conflitos e cooperação com os demais. Para a autora, é no confronto de seu interesse com o dos outros que vão se definindo melhor para ela os papéis que lhe competem.

Segundo Almeida (2011), a escola é um meio em que podem se constituir grupos de tendências variadas, que podem estar em harmonia ou em oposição com os objetivos educacionais. Ao docente cabe o papel de organizador e mediador nos grupos. E são nos grupos que o discente poderá vivenciar diferentes papéis, a aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura e aprender a conviver.

As instituições de ensino devem oferecer um ambiente estável, onde a criança se sinta confortável e segura facilitando assim a atividade intelectual e afetiva. Para Vygotsky (2003), é através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais. Na interação que o educador e o educando estabelecem no espaço escolar, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influências decisivas.

Não podendo negar o papel do outro no processo educativo, convém destacar o educador figura indispensável nesse cenário, e que pode ser determinante ou não, na aprendizagem dos seus educandos. Sobre tal assunto Edler Carvalho afirma:

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. Neste caso, o “clima” das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos e entre esses e seus professores. (CARVALHO, 2006, p. 63).

Por considerar o fator afetivo, Vygotsky (2003) assegura que a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento e que a preocupação do educador não deve se restringir ao fato de que seus educandos pensem minuciosamente e se apropriem do conteúdo, mas que o sintam, e que as reações emocionais devem formar o fundamento do processo educativo.

Assim sendo, percebe-se que a afetividade e o diálogo se apresentam como importantes aliados da prática docente atuando como ferramentas de aproximação e conquista na relação educador e educando, assim como, incentivador de uma participação mais ativa nas atividades propostas.

Por este viés, considerando-se a afetividade como uma importante aliada ao aprendizado cognitivo durante o desenvolvimento da criança, percebe-se que o educador que atua de forma afetiva junto ao educando torna-se um importante

mediador, uma figura essencial para seu êxito no aprendizado, tanto de ordem formal, quanto na construção da sua cidadania.

Destarte, o educador como mediador entre os educandos e os objetos de conhecimento, deve oportunizar e organizar espaços para que as habilidades e aptidões afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais destes possam ser desenvolvidas. Sua intervenção é imprescindível para que os educandos alarguem suas capacidades de apropriação das diferentes linguagens e dos conceitos sociais.

A relação pedagógica funda-se no contato interpessoal, que é estabelecido num espaço e tempo delimitados no decurso da ação pedagógica. Entretanto, a importância e o resultado dessa relação dependem da significação acerca das situações vivenciadas em sala de aula e na escola. Portanto, torna-se imprescindível enfatizar a importância da motivação aos alunos, tendo por base um ensino flexível, prazeroso e significativo. Para Solé, motivar as crianças a ler não consiste em proferir apenas frases de incentivo, mas principalmente:

Planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar [...] e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação [...]. (SOLÉ, 1998, p.92).

Em termos educativos, é muito frequente, esperar os discentes darem indícios do que podem fazer, ao invés de ajudá-los a desenvolverem suas potencialidades. Sendo assim, não se trata de organizar situações artificiais e simplificadas de ensino, dando ênfase à precisão e exercícios sem significação para as crianças, mas de oportunizar atividades que lhes confirmem autonomia.

Diante dessa evidência, diferentemente do que acontece no ensino tradicional onde o docente exerce o papel de controlador, ou seja, ele fala, explica e as crianças têm que escutar, repetir e reter, e a prioridade está nos aspectos cognitivos, este deve assumir uma posição de mediador e articulador das situações de aprendizagem, integrando os aspectos cognitivos e afetivos.

Portanto, além da adequada mediação é essencial também o contato com os materiais escritos para o processo de constituição do leitor. Assim, uma das tarefas fundamentais dos educadores alfabetizadores é auxiliar seus educandos a estabelecerem uma relação prazerosa com os diversos tipos de textos. Nessa

perspectiva, não convém obrigar os alunos à prática da leitura, apenas como uma atividade de decodificação dos sinais gráficos, mas proporcionar práticas de leitura em contextos significativos que estabeleçam estreita familiarização com todo um suporte de materiais disponíveis: livros, revistas, jornais, embalagens, entre outros.

Evidencia-se, neste panorama, que o trabalho de leitura com crianças exigirá um educador que priorize a interação, que seja um bom contador de histórias e que apresente o mundo dos livros para elas. Este momento deve ocorrer de forma lúdica, estimulando ao máximo a produção de sentidos, o recontar criativo, a produção de narrativas orais pelas crianças, a união da história ouvida com atividades de artes plásticas, mímicas, enfim a utilização de múltiplas linguagens. Conforme Leite (2012, p.80), “Quando se fala em leitor de livros, está se referindo a um sujeito que deve ter tido uma história de mediação afetivamente positiva com relação a essas práticas de leitura”.

Cabe ainda lembrar que o docente não pode estar preso a “soluções prontas” de como ensinar a leitura aos seus discentes, mas que de fato assuma a direção do seu próprio trabalho de acordo com a realidade apresentada. Conforme Gonçalves (2015, p.54-55):

Não será uma sequência rígida de atividades ou um conjunto de etapas previamente estabelecidas que nos permitirá alfabetizar todas as crianças. Somente cada professor diante do seu grupo pode pensar caminhos metodológicos que atendam às necessidades e às peculiaridades das crianças. Para isso, precisa conhecer bem seu objeto de ensino [...] e diferentes práticas pedagógicas, a fim de construir seu próprio trabalho de maneira consciente e fundamentada do ponto de vista teórico e metodológico.

Ao pensar na aprendizagem de seus educandos, o educador deverá partir do princípio de que para ensinar precisa-se conhecer a quem vai ser ensinado. Nesse sentido, Guenther (2009) enfatiza que conhecer cada aluno é uma tarefa fundamental do professor e que o planejamento educacional só tem validade na medida em que é adequado às necessidades de cada um. Nessa direção, Wallon (1975) sugere que os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser valorizados e que tais conhecimentos se tornem o ponto de partida para práticas pedagógicas significativas.

Partindo destes pressupostos, fica claro que o processo de apropriação da leitura é marcadamente afetivo, pois envolve emoções, sentimentos e valores, os

quais determinam as relações de ensino e aprendizagem, isto é, as relações entre sujeito (educando), mediador (educador) e objeto de conhecimento (leitura).

Nesta ótica, pode-se afirmar que “a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos trabalhados” (LEITE, 2011, p. 38). Portanto, a mediação docente é responsável por movimentos de aproximação ou afastamento em relação aos conteúdos escolares.

Conforme Leite e Tassoni (2007), a afetividade não se restringe às interações entre educadores e educandos. Para estes autores, fazer uma análise da afetividade implica também refletir acerca das condições oferecidas para que se estabeleça vínculos entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a partir da qualidade da mediação.

Os autores ainda apontam alguns aspectos ou decisões que precisam ser garantidos na mediação pedagógica, a saber: escolha de objetivos relevantes; o educando como referência; a organização dos conteúdos de forma lógica (não aleatória); escolha dos procedimentos e atividades pertinentes e a forma como o educador avalia seu educando. Fica claro que a afetividade é abrangente e permeia todo o processo educativo, não devendo ser confundida com contato físico ou manifestações de carinho e respeito entre educadores e educandos, o qual já foi esclarecido anteriormente.

Face ao exposto, fica evidente que a afetividade se constitui como elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, será realizada a seguir a análise de alguns documentos educacionais, verificando se eles fazem referência à afetividade e ao seu papel na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Embora a presença dos aspectos afetivos deva permear todo o processo escolar, a análise documental será feita priorizando os anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa. A escolha dessa etapa deve-se pela necessidade de aliar o trabalho pedagógico aos componentes afetivos e cognitivos, despertando nos educandos, desde os primeiros momentos de sua vida escolar, a necessidade em ler.

3 A DIMENSÃO AFETIVA NA EDUCAÇÃO: analisando alguns documentos curriculares

Nesta seção será realizada uma reflexão sobre a dimensão afetiva na educação a partir da análise crítica de alguns documentos curriculares, com ênfase nos aspectos afetivos e cognitivos da criança. Foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2010), alguns documentos norteadores da Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – BNCC (2017) e Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2019).

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998)

A reflexão acerca dos documentos educacionais, terá como ponto de partida o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 – MEC/SEF, tendo como objetivos propostos a concretização das intenções educativas em termos de conhecimentos, atitudes e valores, devendo ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua escolaridade (BRASIL, 1997).

Mediante isso, os objetivos dos PCN voltado para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, definia em termos as capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla. A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não (BRASIL, 1997).

A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interferem diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na

superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. (BRASIL, 1997).

Assim, segundo Ribeiro (2017), a afetividade de acordo com os PCN refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, portanto, está vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores ajudam o educando a compreender a si mesmo e aos outros. Segundo a autora, o documento ainda afirma que a capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao educando se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos.

Do mesmo modo, de acordo com o artigo 3º, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998).

Merece destaque também, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), entre as quais uma das mudanças mais significativas foi à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Dessa forma, as crianças com seis anos de idade já estariam inseridas no Ensino Fundamental, com o objetivo de terminarem essa etapa de escolarização aos 14 (quatorze) anos. Na sequência a análise de alguns documentos que nortearam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil.

3.2 Documentos norteadores: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

A ampliação do Ensino Fundamental (EF) começou a ser discutida no Brasil em 2004, todavia, o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para sua implementação em todo o país foi até o ano de 2010.

Foram realizados encontros regionais com representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, gestores, coordenadores e educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de outros profissionais da educação. Os encontros cumpriram a função de assistência técnica, numa primeira etapa, e simultaneamente forneceram subsídios para o planejamento das ações subsequentes do Ministério da Educação (MEC).

Nesses termos, será realizada uma reflexão crítica a partir de alguns documentos e de como os mesmos compreendem a criança de seis anos do Ensino Fundamental. Os documentos analisados foram os seguintes: “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” (BRASIL, 2004a), “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL 2004b), “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade - mais um ano é fundamental” (BRASIL, 2006), e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009).

Assim sendo, tais documentos enfatizam a importância da criança em ingressar mais cedo (seis anos) no Ensino Fundamental, atendendo à necessidade do país de ampliar a duração da escolaridade e do tempo de frequência escolar, facilitando assim o processo de aprendizagem. Considerando o exposto, a intenção do Ministério da Educação (MEC) com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos tiveram como finalidade “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL,2007, p.17).

De acordo com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b), não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

Por sua vez, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos levou necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Nesse sentido, será necessário:

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (BRASIL, 2004, p.11).

No documento de orientações gerais, com base em pesquisas e experiências práticas, foram construídas algumas características das crianças de seis anos que as diferem das de outras faixas etárias especificamente:

Pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. (BRASIL, 2004, p.19).

Pode-se verificar desta forma, que as instruções para o primeiro ano do Ensino Fundamental valorizam o lúdico, o uso das múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical etc.) e os momentos para o brincar, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Em contraposição, na prática, no 1º ano do Ensino Fundamental há uma organização espaço-temporal mais rígida e linear, com o predomínio da linguagem escrita. Infelizmente, de acordo com Pinto (2007), as crianças têm encurtado sua infância, devido aos longos períodos em que passam “enclausuradas” no espaço da sala de aula. Já na Educação Infantil, observa-se uma flexibilidade maior em relação à organização espaço-temporal, o que possibilita o desenvolvimento nas crianças de múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que não é realizada de forma satisfatória a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Dante dessa realidade torna-se necessário valorizar as diferentes linguagens para atender as subjetividades presentes nos múltiplos espaços da escola. Junto a isso, é necessário que os jogos e brincadeiras associados a aprendizagem, aconteçam com maior frequência nas instituições de ensino. Para que isso ocorra, é preciso organização do espaço e planejamento do tempo na escola, repensando o currículo a partir das necessidades e potencialidades das infâncias.

Outra reflexão pertinente contida neste documento diz respeito aos aspectos socioafetivos:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p.20).

Dessa forma, o olhar afetivo e diferenciado para este momento de chegada dos educandos ao ambiente é fundamental para refletir sobre suas necessidades e, assim, procurar construir um ambiente escolar mais acolhedor. O documento frisa também a importância das crianças em estabelecer laços sociais e afetivos e a construção de conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. Nessa direção, a respeito da atuação docente, o documento manifesta ser:

Essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. (BRASIL, 2004, p. 25).

De acordo com Casarotte (2017), embora alguns destes documentos mencionem a afetividade, eles não a caracterizam, como também não a relacionam diretamente com os aspectos cognitivos. Isso pode significar que os documentos não discutem a relação direta entre a aprendizagem (ou não aprendizagem) dos conteúdos escolares e o sentido afetivo atribuído a eles pelos envolvidos no processo educativo. Além disso, também não aparece, nos documentos, que a afetividade permeia todo o trabalho docente, desde o início das escolhas dos conteúdos e seus objetivos até os momentos de mediações entre educandos e objeto de estudo, perpassando a avaliação.

Em relação à alfabetização, os documentos relatam a preocupação em adiantar o ingresso no Ensino Fundamental para que as escolas tenham condições de alfabetizar os alunos em três anos (Ciclo da Infância) e tentar, assim, superar o fato de que muitos concluem a Educação Básica sem uma competência leitora.

O documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009) vem tratando de forma mais específica e detalhada acerca do processo de alfabetização das crianças de seis anos. O documento é constituído de três partes: A primeira parte situa a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade; na segunda parte, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas e na terceira e última parte, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

Portanto, a fim de alcançar o objetivo de alfabetizar todos os educandos, o documento acima mencionado, considera o contexto social como fundamental para execução das práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, durante o processo de alfabetização escolar é importante que a escrita seja apresentada de forma contextualizada nos seus diversos usos.

No que diz respeito à alfabetização, não se pode deixar de fazer referência ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e tecer algumas reflexões acerca de alguns de seus documentos orientadores.

3.3 Documentos Orientadores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Não se pode deixar de destacar, mesmo que de forma breve, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de grande amplitude e com consideráveis investimentos na área educacional. Lançado pela presidenta Dilma Rousseff em 8 de novembro de 2012 com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, envolvendo mais de 5.400 municípios, cerca de 8 milhões de estudantes distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país. O objetivo primordial desse programa foi proporcionar proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática a todas as crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o programa envolveu educadores, universidades, e secretarias de educação em todo o território nacional com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. O programa baseou-se em quatro eixos principais: a formação continuada de professores alfabetizadores;

materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização.

O principal eixo do Pacto foi a formação continuada dos docentes, com foco na alfabetização e letramento, sendo contempladas as práticas pedagógicas em sala de aula, apoiadas nos direitos de aprendizagem de cada etapa. Importante também enfatizar que foi estabelecida uma parceria com as universidades públicas. Nesse contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contou com a participação de universidades, envolvendo uma equipe de professores formadores, responsáveis por sua vez, pela capacitação de orientadores de estudo.

Tais profissionais, pertencentes tanto a rede estadual como municipal de ensino, atuaram como formadores locais, ministrando diretamente as formações aos educadores alfabetizadores. Acredita-se que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuiu para a melhoria da Educação, na medida em que valorizou e incentivou à formação docente. Pode-se afirmar que este foi o ponto mais relevante deste programa.

Isto se deve, pois no contexto educacional contemporâneo, a Formação Continuada se apresenta como uma das saídas possíveis para a melhoria da qualidade da escola. Por isso, o profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade, mas se estende por toda a sua carreira profissional.

Dessa forma, o processo de Formação contínua é resultado do compromisso assumido com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e do reconhecimento de que a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Portanto, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nelas atuam (BARROSO, 1997).

Seguindo essa linha de pensamento, não se pode transformar a realidade escolar, a sociedade, sem que haja investimento em momentos formativos que visem à qualificação, a capacitação do profissional da Educação, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua e, acima de tudo, como momento de reflexão e ressignificação da prática docente.

Por sua vez, de acordo com o próprio Documento Orientador - PNAIC em ação (BRASIL, 2017), foram identificadas situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do programa que é o direito de cada criança ser alfabetizada.

Ainda no tocante ao PNAIC, observaram-se muitas ações realizadas nas instituições de ensino voltadas mais para o terceiro ano do Ensino Fundamental, desconfigurando a essência da alfabetização, que deveria se dar de forma gradual e progressiva.

O Pacto foi implementado com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Ministério da Educação (MEC). O repasse financeiro da União visou apoiar a formação continuada dos educadores alfabetizadores e orientadores de estudo, que receberam bolsa para participar do curso de formação. Junto a isso, houve a distribuição de livros didáticos, de literatura, jogos pedagógicos e obras de apoio aos docentes, tudo isso com o objetivo de facilitar a aprendizagem das crianças.

Além das formações e do investimento em materiais didáticos e pedagógicos, outro eixo importante do Pacto foi a avaliação. Com a finalidade de analisar diferentes aspectos educacionais, tais como currículo, planejamento, ensino e aprendizagem, foram realizadas avaliações contínuas em sala de aula, conduzidas pelos docentes, utilizando instrumentos de avaliação diagnóstica e de registro de aprendizagem. Também houve a aplicação de avaliação universal externa aos concluintes do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, desenvolvida e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com o intuito de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao término do ciclo.

E por fim, o quarto eixo do programa, faz referência à gestão, controle social e mobilização. Em relação a tais aspectos, observou-se a necessidade de um maior acompanhamento das ações do PNAIC e da avaliação da aprendizagem dos estudantes, como ponto de partida, para redimensionamento da prática docente. Além disso, a criação de mecanismos de compartilhamento de práticas bem-sucedidas vivenciadas no contexto escolar, gerando inspiração aos demais educadores. Da mesma forma, tornou-se necessário um maior fortalecimento do trabalho colaborativo, priorizando a aprendizagem das crianças.

A seguir será realizada uma análise crítica de alguns documentos educacionais mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense.

3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense

De igual forma, outro documento que merece destaque é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que se constitui como proposta mais recente de orientação para toda a Educação Básica. Tem-se vivenciado nos últimos dois anos um movimento das secretarias com os profissionais da educação para discutir e realizar as devidas adequações da BNCC à realidade escolar. Para tanto, tem se intensificado nas instituições de ensino momentos formativos que se propõem a realização de estudos e sensibilização dos docentes acerca desse documento. Assim, compete à União realizar a revisão da formação inicial e continuada dos educadores para alinhamento das suas ações realizadas em âmbito escolar.

Também é importante citar o Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, inspirado na BNCC e nos componentes curriculares a todos os municípios maranhenses. Este documento em sua parte introdutória, também reforça a necessidade de ação formativa com orientações práticas para construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) dando suporte às escolas para elaborarem ou reelaborarem seus currículos e planejamentos.

Antes da análise e reflexão acerca da BNCC, torna-se de extrema importância conhecer o contexto no qual ela surge e, posteriormente, é homologada. Cabe lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge em um momento bastante conturbado em nosso país, no qual a então presidenta Dilma Rousseff sofre um processo de *impeachment*, sendo afastada do seu cargo conquistado democraticamente através das eleições.

Diante desse contexto, as consultas e participação pública realizadas de forma *online* por gestores, coordenadores, docentes e demais interessados para construção do texto preliminar da Base, acabaram sendo também interrompidos. Portanto, pode-se afirmar que a proposta inicial do MEC para construção de um documento democrático, com contribuições, críticas e sugestões da sociedade, acabou não sendo totalmente efetivado. Além disso, autores como Corrêa e Morgado (2018) descrevem todo o processo de construção da BNCC e denunciam que esta foi financiada e fabricada por grupos políticos interessados na venda de cursos de formação e para beneficiar editoras com livros alinhados à nova proposta.

Também se torna fundamental ressaltar que a BNCC é um documento normativo fruto de uma determinação legal imposta pela lei 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesses termos, a Base Nacional Comum Curricular está subordinada a Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, surgindo não para substituir as Diretrizes Nacionais, mas para complementá-la.

Cumprir lembrar ainda que a análise será realizada com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa. Contudo, não se pode deixar de mencionar a Educação Infantil, já que a BNCC faz referência ao momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

É preciso levar em consideração o caráter específico dessas duas modalidades de ensino. É incontestável que existe uma preocupação maior do Ensino Fundamental com o conteúdo a ser trabalhado. Provavelmente, tal fato deve-se a uma maior cobrança em atingir metas de aprendizagem com vistas a um bom desempenho nas avaliações externas. Didonet (2010), vem destacar a própria nomenclatura diferenciada da “Educação” Infantil em detrimento ao “Ensino” Fundamental ou “Ensino” Médio. Assim, de acordo com este autor, a palavra educação traduz a ideia de que a primeira etapa da Educação Básica possui um objetivo mais amplo, ou seja, referente ao desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas da criança. E já a palavra ensino reporta a um “ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos” (DIDONET, 2010, p. 20).

Isso fica bem evidente, quando se observa que a BNCC propõe um currículo organizado para a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiência²⁰, diferentemente do que é proposto ao Ensino Fundamental onde existe uma compartimentalização dos saberes em áreas disciplinares, assim como também é observado no Ensino Médio.

O enfoque da BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências gerais²¹ que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, de

²⁰ Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: 1. O eu, o outro e o nós 2. Corpo, gestos e movimentos 3. Traços, sons, cores e formas 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

²¹ As competências gerais da Educação Básica constam na parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

acordo com o autor Hoffmann (2020), a BNCC ao listar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem. Segundo ele, este é um grande equívoco, pois o texto presente na BNCC acaba se distanciando das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de Educação Infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras.

No que se refere à transição entre essas duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil para o Ensino Fundamental), o documento aponta a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, a BNCC também reforça a importância da socialização das informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros entre os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017).

A BNCC reconhece que é no Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, que as crianças costumam passar por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Sendo assim, o documento da BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017).

Tal concepção assemelha-se ao referencial teórico Walloniano proposto por esta pesquisa. Em contrapartida, compreende-se que apesar de estar contido no texto da BNCC a importância da valorização dos aspectos tanto afetivos como cognitivos, não vem explícito que a afetividade permeia todo o processo educativo (desde o planejamento até os aspectos avaliativos).

No que concerne às práticas educativas, a proposta enfatiza a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, propondo um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças.

No que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita, a BNCC destaca que o foco na alfabetização deverá ser no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). A leitura no contexto da BNCC diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. Por este viés, cabe destacar um dos aspectos mais relevantes contemplados pela BNCC, isto é, a presença e importância da cultura digital e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos espaços escolares. Tal como posto na BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense também orienta a utilização de múltiplas linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital (BRASIL, 2017, p. 61).

O Documento Curricular do Território Maranhense está em consonância com as orientações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, reafirmando as proposições da BNCC. Contudo, o Documento Curricular do Território Maranhense dado seu caráter regional acrescenta que:

É importante considerar que [...] para o ensino da Língua Portuguesa, deve-se garantir também, neste componente, a apreciação de textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense, desde aquelas produções textuais mais básicas que compõem o campo da vida cotidiana, até aqueles com estrutura mais complexas, como os de atuação na vida pública. É fundamental que esses textos sejam contemplados no ensino, especialmente aqueles que revelem a constituição histórica e manifestações culturais do Estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território (poetas populares que não compõem o cânone, mas que integram a formação discursiva dessas localidades). (BRASIL, 2019, p.91).

Por outro lado, apesar da proposta de alfabetização contida na BNCC e conseqüentemente, no Documento Curricular do Território Maranhense assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho, em vários momentos faz referência a necessidade de conhecer as letras do alfabeto, além de desenvolver a consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) para a aquisição da leitura e

escrita. Em função disso, pode-se afirmar que tais documentos vêm reforçar uma prática alfabetizadora fragmentada e descontextualizada, centrada nas partes (letras, sílabas, palavras) para depois chegar ao todo (texto), priorizando os processos de codificação e decodificação.

Sobre esse aspecto, Corais (2018) faz uma reflexão sobre a necessidade de enfrentar a questão metodológica da alfabetização no período em que vivemos em que antigas propostas para a alfabetização reaparecem com nova roupagem, sustentadas por argumentos vindos da ciência, sobretudo da psicologia cognitiva, que reforçam a língua como instrumento e a aprendizagem da escrita como técnica de codificação e decodificação. Uma proposta tantas vezes criticada, de volta à cena.

Mediante tudo que foi exposto, os educadores precisam ter um olhar crítico²² em relação à BNCC e a tantas outras propostas que são um retrocesso para a Educação em nosso país.

²² Texto apresentado e estudado no grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA): PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, p. 73-89, abr. 2020. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 07 set. 2020

4. AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, será evidenciada a contribuição da afetividade para a formação de crianças leitoras. Inicialmente, será apresentado um breve histórico acerca da alfabetização no Brasil, com ênfase nas concepções de leitura. Posteriormente, será apresentada a concepção de leitura defendida nesta pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre letramento/literacia. Ainda nesta seção, serão abordadas as características das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas aprendem, fazendo uma relação com o estágio categorial proposto por Henri Wallon. E finalizando a seção, será apresentada a relação da afetividade no processo de constituição do sujeito leitor.

4.1 Um percurso pela alfabetização no Brasil: concepções de leitura

Iniciando esta seção, será apresentada uma breve explanação acerca da história da alfabetização no Brasil, analisando as concepções de leitura na fase inicial de escolarização de crianças. É interessante apontar que será priorizado o trabalho investigativo realizado pela pesquisadora Maria do Rosário Longo Mortatti²³, estudiosa e uma referência na área da história da alfabetização brasileira. A referida autora realizou uma pesquisa documental através da análise de fontes primárias e secundárias. Dentre o material recuperado e reunido, foram selecionados documentos impressos e manuscritos produzidos no período compreendido entre 1876 e 1994 no Estado/província de São Paulo.

Quanto à delimitação espacial, o foco foi o ensino público em São Paulo, em decorrência da concentração, desde meados do século XIX, de intelectuais, administradores públicos e legisladores empenhados na modernização social

²³ Escritora e professora titular da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Livre-Docente (1997) pela UNESP. Licenciada em Letras (1975) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara-SP; Mestre em Educação (1987) e Doutora em Educação (1991), pela Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas-SP. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília. Atuou em escolas públicas e particulares paulistas, como professora de Língua Portuguesa e Literatura e como coordenadora pedagógica. É líder do GPHEELLB - Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil, criado em 1994. É presidente Emérita da ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização. É sócia e Representante Regional da UBE – União Brasileira de Escritores. (Fonte: Currículo Lattes)

fundamentada proficuamente na educação. Assim, na medida em que a experiência paulista se aperfeiçoava e consolidava, havia a expansão desse modelo educacional a outros estados brasileiros.

Segundo os estudos de Mortatti (2000), pode-se constatar um processo histórico complexo, onde nas últimas décadas do século XIX brasileiro, especialmente na província de São Paulo começou a se delinear disputas pela hegemonia de projetos de ensino da leitura em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes. Estes embates são refletidos na grande importância e ênfase que é dada à questão dos métodos de ensino em alfabetização. Na visão da autora, isso pode ser constatado através da análise de quatro momentos considerados por ela, cruciais para o movimento histórico em torno da alfabetização no Brasil.

No primeiro momento, sobressai-se a disputa entre os partidários do novo e revolucionário “método João de Deus” para o ensino da leitura baseado no método analítico²⁴ e os defensores do método sintético²⁵, considerado um método tradicional. Nesse contexto, o final da década de 1870 e a década de 1880, sobretudo na província paulista, constitui-se em um momento de ideias renovadoras em relação ao ensino da leitura e de nacionalização do material didático. Diante disso, o ponto de partida deste primeiro momento, será a publicação da Cartilha Maternal ou arte da leitura (1876), do poeta lírico português João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896). De certo modo, pode-se afirmar que Silva Jardim²⁶ foi o maior propagador do método “João de Deus” (palavração)²⁷.

A Cartilha Maternal tem marcadamente influência positivista (corrente filosófica que emprega o método científico como única forma de se chegar ao conhecimento) e foi escrita em substituição aos abecedários usuais. Ela difunde-se

²⁴ O método analítico, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse pressuposto, os seguidores desse método trabalham a partir de unidades completas de linguagem (todo) para depois dividi-las em unidades menores (partes).

²⁵ O método sintético, diferentemente do método analítico, inicia-se com as unidades sonoras ou gráficas (partes) para depois chegar nas unidades completas de linguagem (todo). Portanto, inicia-se com os nomes das letras do alfabeto para depois fazer as combinações silábicas e, por fim, montar as palavras.

²⁶ Antônio da Silva Jardim (1860-1891), foi um professor e positivista, Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1883 e que realizou na província do Espírito Santo uma série de conferências dando início a uma série de eventos os quais vem divulgar sistematicamente o método analítico, mais especificamente o método “João de Deus” para o ensino da leitura (MORTATTI, 2000).

²⁷ É um método analítico, onde a ênfase recai na palavra e não no texto. Geralmente, as palavras são apresentadas em agupamentos e os estudantes aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica.

de tal modo que em seis meses já havia duzentas escolas ensinando pelo seu método, em Portugal. No Brasil, desde o final da década de 1870, a já mencionada cartilha, é conhecida nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo. Entretanto, mesmo sendo divulgada sistematicamente como uma inovação, a Cartilha Maternal não tem no Brasil a mesma aceitabilidade e permanência como em Portugal. De qualquer modo, a atuação de Silva Jardim foi decisiva para a constituição da alfabetização como objeto de estudo em nosso país, na medida em que ele divulga um novo método, considerado inovador. Conforme Mortatti (2000, p. 72-73).

[...] Enfocando o ensino da leitura integradamente ao ensino da língua materna e como subordinado, por um lado, às ciências que estudam a linguagem, especialmente a fisiologia da fala humana, e, por outro lado, à filosofia positivista, a atuação desse propagantista funda uma tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o 'método João de Deus' (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social.

Outros educadores e intelectuais também participaram dessa divulgação e produção de cartilhas e livros de leitura, impulsionando o mercado editorial brasileiro. Merecem destaque algumas cartilhas como a Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro; a Cartilha da Infância de Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo e o Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho. Vale também destacar o educador João Köpke que cria o Método Racional e Rápido para Aprender a ler sem soletrar. Ele vem apresentar para o ensino da leitura o método da silabação²⁸. Inicialmente a cartilha de Köpke não obteve popularidade, por não ser indicada pelas autoridades para o uso em escolas públicas, sendo utilizada mais tarde nas escolas primárias paulistas (MORTATTI, 2000).

Ainda de acordo com a autora, o segundo momento crucial se caracteriza por uma disputa acirrada entre os defensores do novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender os tradicionais métodos sintéticos, especificamente a silabação. É importante também apontar que ainda nesse segundo momento, era observado também reveses entre os que defendiam o método analítico, permitindo classificá-los em “mais modernos” e “modernos”. Estes

²⁸ Método que ensina a leitura de forma mecânica e repetitiva através do aprendizado de sílabas e a partir delas ensina-se a formar palavras e frases.

termos surgem a partir das discussões acerca da melhor forma de processar o método analítico (palavração, sentencição ou historieta)²⁹.

Tais disputas encontram-se também relacionadas com a reforma da instrução pública paulista, iniciada em 1890, pelo Dr. Antonio Caetano de Campos (diretor de escola) e executada por Cesário Motta Júnior (Secretário de Estado dos Negócios do Interior no governo de Bernardino de Campos). Nesse sentido, a reforma vem oficializar, institucionalizar e sistematizar as aspirações educacionais amplamente propagadas ao final do Império brasileiro. A moderna metodologia norte-americana passa então a sintetizar e inpirar os anseios educacionais daquele período. Nas palavras de Mortatti:

[...] Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca de cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura. A partir de então, uma ‘nova bússola’ deveria orientar a preparação não apenas teórica, mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da ‘pedagogia moderna’, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança. (MORTATTI, 2000, p. 78-79).

Ao longo da década de 1890, com a criação da Escola-Modelo do Carmo, inaugurada em julho de 1890 e instalada no Convento do Carmo e também com a inauguração do Jardim da Infância em 1896, vai se configurando um novo modelo de ensino para o Estado de São Paulo. A Escola-Modelo serviria de padrão e demonstração em relação ao tipo de ensino que deveria ser priorizado no Estado de São Paulo. Ela também funcionaria como um local de exercício docente para futuros educadores. Gradativamente são criadas outras Escolas-Modelos na capital e interior paulista, assim como nos demais Estados Brasileiros. Nesse âmbito, o método analítico vai ganhando adeptos já que os sistemas de soletração³⁰ e silabação eram considerados arcaicos, ao contrário do método analítico tido como muito mais lógico e rápido.

²⁹ No método analítico da palavração a ênfase recai na palavra e não no texto; na sentencição a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, onde são extraídos os elementos mais simples (sílabas) e, por fim, os contos ou historietas, consituem-se em um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos, como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando as funções instrumentais desse ensino.

³⁰ É considerado o mais antigo e tradicional dos métodos. A proposta é que os discentes aprendam os nomes das letras, reconheça-as e, por fim, tente redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração. Assim, cabe ao docente ensinar estratégias de soletração que ajudem os discentes a associar o nome da letra à sua representação visual e ao som que ela adquire na palavra.

Mesmo com a reforma do ensino paulista e com a ampla defesa em relação ao método analítico, os dados obtidos na pesquisa de Mortatti (2000), indicaram que os docentes continuavam a utilizar as cartilhas antigas. Em meio a essa problemática, ao final da década de 1890 e no início da década de 1900 são publicadas cartilhas brasileiras afinadas com o método analítico. Mais tarde, já na fase de expansão e sistematização das novas orientações, durante a primeira Gestão de Oscar Thompson³¹ na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909-1910), o método analítico é oficialmente indicado com a finalidade de uniformizá-lo, minimizando alguns embates e questionamentos em relação a ele.

Em 1920, Oscar Thompson se retira da instrução pública e é implantada a Reforma Sampaio Dória (Lei nº 1750, de 1920) que garantiria uma autonomia didática aos docentes. Ademais, algumas propostas sugeridas por Oscar Thompson, em relação à solução de problemas que vinham se repetindo, especialmente no que diz respeito ao analfabetismo, foram incorporadas pela Reforma Sampaio Dória.

O terceiro momento destacado por Mortatti (2000) é inaugurado em 1920, permanecendo até aproximadamente a década de 1970. Portanto, por volta de 1920 tem início uma nova disputa só que agora entre os defensores do novo método misto³² (analítico-sintético ou sintético-analítico) em detrimento dos partidários do agora já antigo método analítico. Porém, observa-se um discurso menos contundente que nos momentos anteriores em defesa do método analítico e uma tendência crescente a relativização da importância dos métodos.

Em decorrência da repercussão e disseminação das novas bases psicológicas contidas em Testes ABC (1934), de Lourenço Filho³³, vai-se delineando um novo foco na alfabetização, a preocupação com o nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura, o que acabou reforçando a classificação dos

³¹ Oscar Thompson (1872-1935) foi diplomado pela Escola Normal de São Paulo, em 1891; Diretor da Escola-Normal de São Paulo (1901 a 1920, com interrupções); Diretor Geral da Instrução Pública (1909-1910 e 1917-1920). Foi um grande incentivador e divulgador do método analítico para o ensino da leitura e da produção de cartilhas, assim como de experiências em psicologia científica e em bibliotecas escolares (MORTATTI, 2000).

³² Método Misto ou Eclético (analítico-sintético ou sintético-analítico), consiste na mistura intencional e sistematizada dos métodos. Isso aconteceu, devido ao método ficar em segundo plano, uma vez que o *como ensinar* encontrava-se subordinado a maturidade da criança (repercussão dos Testes ABC) e às questões de ordem didática (MORTATTI, 2000).

³³ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga, em 1914; e pela Escola Normal Secundária da Capital, em 1917; Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1929. Foi autor dos Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1934), Cartilha do povo para ensinar a ler rapidamente (1928) e cartilha Upa, Cavalinho! (1957) (MORTATTI, 2000).

alfabetizando. Desse modo, com base no resultado obtido através dos testes, os alunos eram classificados em termos de maturidade e, a partir daí, era especificado o tipo de trabalho necessário a cada uma das crianças. Os Testes ABC, resultante de pesquisa experimental, estavam de acordo com os estudos realizados em âmbito internacional, onde estava em voga o cientificismo, isto é, a busca por elucidar a realidade, medindo-a por meio de testes objetivos. Por sua vez, o pensamento de Lourenço Filho ganha popularidade no Brasil, além do reconhecimento internacional de seu livro (MORTATTI, 2000).

Para Lourenço Filho, as condições necessárias para a aprendizagem da leitura pela criança deveriam perpassar a maturidade, o desejo em aprender e a utilização de material adequado. Portanto, ele enfatizava a complementariedade existente entre o docente e a utilização adequada da cartilha. Para ele, a cartilha deveria ser atraente e adequada ao seu fim e ao educador caberia estar bem-preparado, utilizando adequadamente a cartilha, bem como suscitar o desejo de aprender em seus educandos.

Nas décadas seguintes ao lançamento de Testes ABC, até sua aposentadoria (1957), Lourenço Filho continuou se dedicando as atividades intelectuais como a obra "A Cartilha do povo" (1928), a produção de livros sobre educação, enciclopédias nacionais e estrangeiras, entre outros projetos. Tanto no livro Testes ABC como na Cartilha do povo, o autor apresenta uma posição flexível em relação à utilização tanto do método sintético como do analítico. Lourenço Filho fazia duras críticas à grande preocupação em relação aos processos (métodos). Sobre ele, Mortatti (2000, p. 175) ressalta: "[...] o aspecto catalizador de seu pensamento e a habilidade de conciliar a tradição herdada com as ideias renovadoras, sem criar antagonismos e contendas."

É preciso pontuar que, as cartilhas e os Testes ABC tiveram divulgação garantidos até que a discussão acerca da alfabetização tomou outros rumos, propondo-se uma mudança conceitual em relação ao ensino inicial da leitura, que vem caracterizar o quarto momento crucial. Esse momento se configura a partir do final da década de 1970 entre os defensores da revolução conceitual proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, de que resulta o chamado construtivismo³⁴,

³⁴ Os estudos sobre o construtivismo começam com o biólogo Jean Piaget, que enfatiza em sua teoria o conhecimento como uma construção, a partir da ação do sujeito numa interação com o objeto do conhecimento.

e entre os partidários dos tradicionais métodos (sobretudo o misto), das tradicionais cartilhas e do agora também tradicional diagnóstico do nível de maturidade (MORTATTI, 2000).

Nesse período específico, meados da década de 1980, também é observado um número bem maior de pesquisas na área educacional (produção crescente de artigos, dissertações e teses), principalmente nas instituições paulistas. Também ainda no momento em questão, a alfabetização vem a se constituir como disciplina curricular intitulada Metodologia da Alfabetização. Ademais, a prática de tradução de livros e artigos com resultados de pesquisas relevantes no campo da alfabetização ganha notável destaque, especialmente a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Emilia Ferreiro juntamente com seus colaboradores, embasaram o seu estudo a partir de dados fornecidos através de um trabalho experimental com crianças entre 04 e 06 anos de idade, durante um período de dois anos (1974-1976).

Assim, na vertente cognitivista piagetiana³⁵ de base construtivista desenvolvida por ela e seus colaboradores, o enfoque realizado era nos processos de aprendizagem da criança a partir das pesquisas desenvolvidas sobre a Psicogênese da língua escrita.³⁶ Por essa razão, o eixo da discussão em torno da educação vem valorizar o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento aos métodos de alfabetização.

Com este novo cenário, há uma rejeição às receitas didático-pedagógicas e uma ênfase ainda maior na autonomia didática do docente. Ressalta-se, ainda, a ênfase dada aos livros de literatura infantil e à utilização de textos do cotidiano (textos extraídos de jornais, bulas de remédio, receitas culinárias, entre outros), como forma de diminuir o uso das tão questionadas cartilhas. Mesmo diante desse novo contexto, as cartilhas tradicionais continuavam a ser utilizadas nas escolas brasileiras e outras cartilhas foram sendo adotadas, especialmente as cartilhas denominadas construtivistas.

Na busca de respostas para a superação dos problemas educacionais brasileiros da época, com destaque para os altos índices de repetência e evasão na 1ª série, emerge o discurso acerca da construção do conhecimento linguístico pela

³⁵ A teoria piagetiana é conhecida como teoria psicogenética. Piaget explicou como o ser humano desde o seu nascimento, ou seja, ao longo do seu desenvolvimento, constroi o conhecimento cognitivo.

³⁶ Emília Ferreiro e Ana Teberosky utilizaram a Psicolinguística e a Teoria Construtivista de Piaget para demonstrar como as crianças constroem as diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

criança. Visando superar tais desafios na Educação, durante a gestão de Franco Montoro, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, com base no decreto n. 2.183, publicado em dezembro de 1983 implementa o projeto do Ciclo Básico (CB), responsável por grandes mudanças na rede pública de ensino paulista. Nessa perspectiva, por volta desse período, é feita uma reorganização curricular em um ciclo de alfabetização. O Ciclo Básico além da proposta de vencer a repetência no início da escolarização, viabilizava o acompanhamento contínuo do rendimento dos educandos, aumento da carga horária para alfabetização e a incorporação de uma nova teoria, o construtivismo (MORTATTI, 2000).

É possível afirmar através do posicionamento assumido por Emília Ferreiro que sua pesquisa pretendeu romper com os pensamentos e práticas tradicionais de alfabetização e a ideia equivocada de que o método tradicional se constituiria como solução para os problemas educacionais. Ela questionou veementemente as ideias de Lourenço Filho de que a criança precisaria antes adquirir uma maturidade, ou seja, capacidades e aptidões necessárias para a aquisição da leitura e escrita. Também, asseverou as críticas a difusão de métodos de ensino, como sendo essenciais para o processo de ensino-aprendizagem (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985).

Segundo Mortatti (2000), nas últimas décadas o que se tem acompanhado é a presença de um discurso mais novo, ou seja, um deslocamento para o discurso interacionista³⁷, decorrente do esgotamento e questionamento do discurso construtivista. No âmbito dessa perspectiva, pode-se fazer referência a Ana Luiza Bustamante Smolka e João Wanderley Geraldi (a partir da década de 1980) e tantos outros renomados autores que continuam a divulgar as teorias de Vygotsky e Bakhtin, abordando reflexões e propostas para o ensino da língua.

Observou-se fazendo uma análise dos vários contextos históricos os quais a alfabetização veio a se configurar, a constante necessidade de que para viabilizar as mudanças tão desejadas no meio educacional (dar conta do que é básico e primordial, alfabetizar as crianças) foi preciso desqualificar a versão do passado, tido como obsoleto e se lançar ao novo, em uma constante oposição antigo/moderno.

³⁷ As teorias interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio social, portanto, a aquisição do conhecimento é entendida como um processo contínuo do ser humano.

Evidentemente que a partir de tais oposições vai se pensando mais a alfabetização/leitura, seus saberes e práticas e a mesma vão se delineando como objeto de estudo.

Na sequência será apresentada a concepção de leitura defendida nesta pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre letramento/literacia, o qual possibilita pensar a formação leitora de forma mais efetiva, envolvente, prazerosa e significativa.

4.2 Letramento/literacia: a leitura como prática social

A leitura é algo essencial, é através dela que são obtidas informações ou instruções diversas, serve para revisar um escrito próprio, ou ainda, comunicar algo. Mas, sobretudo, o ato de ler deve levar a compreensão e propiciar à aprendizagem (SOLÉ, 1998).

Nessa mesma direção, para Bakhtin (2016), a leitura é uma complexa atividade cultural, já que durante a prática da leitura, existe um diálogo entre o leitor e o escritor. Contudo, para este teórico, para que a leitura seja dialógica, o leitor deve ler enunciados³⁸ e não apenas palavras e frases isoladas que não formam sentido. Na visão de Gonçalves (2015, p. 50) “não se pode esquecer de que ler e escrever são, primordialmente, atividades discursivas, de produção de sentidos.”

Assim fica claro que a escola não deve formar decifradores, mas verdadeiros leitores. E decifrar nada mais é que seguir a sequência dos signos, transformar traços escritos em unidades sonoras, obedecendo à velocidade da sequência rítmica da fala. Todavia, ler não é apenas passar os olhos por algo escrito e nem tampouco se formam leitores a partir da correspondência entre o oral e o escrito. Para ler é necessário, além de manejar as habilidades para o domínio do código linguístico, estabelecer objetivos, ideias, experiências prévias e significado ao que está escrito. Em consonância com tal pensamento, Smolka faz uma pertinente reflexão:

[...] Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como

³⁸ O enunciado constitui-se na unidade da comunicação discursiva: uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos; assim ao lermos, não lemos letras, que forma sílabas, que formam palavras e essas formam orações; lemos enunciados. O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou do discurso escrito; refere-se ao discurso da cultura (CRUVINEL, 2010, p. 264).

resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e escritura como prática dialógica, discursiva, significativa. (SMOLKA, 2012, p.128).

Em termos práticos, isso significa que as atividades propostas não podem se restringir aos conteúdos de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio. Afinal, a leitura como componente dinâmico vinculado a um contexto social, não pode ser reduzida a um aprendizado do código linguístico, que resulta somente em palavras e frases desconexas e sem sentido aparente para o leitor. Muito além, a leitura, deve estar associada à ação simbólica sobre o mundo. Como nos diz Freire:

Nunca pude reduzir, para continuar falando em alfabetização, a riqueza e importância da sua prática ao puro exercício de repetição ritmada e mecânica de vocábulos. Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente 'passear' sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de reescrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. (FREIRE, 2000, p. 89).

Corroborando com o pensamento de Paulo Freire, a autora Gonçalves (2015, p.46) destaca que “[...] A atividade de ler e escrever deve surgir como uma necessidade, uma atividade relevante para a vida”. Dessa forma, o grande desafio atual reside na dificuldade em propiciar às crianças a utilização do sistema gráfico de maneira eficiente na vida cotidiana. Nessa direção, a escola deve repensar seu papel social, não restringindo-se a ensinar o código linguístico, mas principalmente, fazendo com que as crianças utilizem a leitura no seu cotidiano, utilizando-se assim das práticas de letramento/literacia.³⁹

O conceito de analbafetismo funcional emerge durante a Segunda Guerra Mundial, sendo aplicado inicialmente a adultos e, posteriormente, a crianças. Nesse contexto, são realizadas pesquisas acerca do significado do letramento/literacia. Nesse sentido, seria oportuno citar Soares (2003, p.39) que nos ajuda a compreender que “[...] o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita [...]”. Ainda de acordo com a autora, o ideal seria

³⁹ Letramento/literacia são considerados sinônimos. O termo letramento é usado no Brasil e literacia utilizado em Portugal.

alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever, fazendo uso da leitura e escrita socialmente.

Evidentemente, uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas estando inserida em um ambiente letrado, cultivar e exercer práticas de leitura. Com efeito, as crianças costumam utilizar o contexto, ilustrações, tamanho e forma das palavras, com a intenção de antecipar o conteúdo, construindo hipóteses sobre o texto. Assim, a criança pode ler mesmo antes de conhecer todas as letras, localizando certas palavras no texto a partir de indicadores. São, portanto, informações não-visuais, que já estão incorporadas à estrutura cognitiva pela familiaridade com o assunto tratado e pelas experiências vivenciadas pelo leitor, independentemente da sua leitura do texto.

Como se pode perceber, no processo de aquisição da leitura, é muito importante se contemplar as informações não-visuais, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, onde geralmente as crianças ainda não leem convencionalmente. De acordo com Frank Smith (1999), os olhos (informação visual)⁴⁰ desempenham um papel importante na leitura, porém, deve ser levado em consideração a compreensão da linguagem relevante, o conhecimento do assunto e a habilidade geral em relação à leitura (informação não-visual)⁴¹.

Do mesmo modo, uma pessoa pode ser alfabetizada e não letrada, demonstrando-se incapaz de ler diferentes tipos de textos e compreendê-los, ou ainda sentindo muita dificuldade na escrita de um simples bilhete, por exemplo. Na visão de Bajard:

[...] Falta aos analfabetos funcionais a competência da compreensão. A habilidade de transpor as letras em sons, que deveria desembocar na compreensão da escrita, na realidade não conduz ao sentido. O analfabeto funcional sabe fazer o que lhe foi ensinado (transformar letras em sons), mas fracassa na compreensão. (BAJARD, 2012, p.91).

Dessa maneira, a interpretação de um determinado texto depende, em grande parte, da intencionalidade do leitor. Assim, de acordo com Solé (1998) os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata em

⁴⁰ Informação visual refere-se à informação que chega ao cérebro quando se lê um texto. Portanto, é a informação contida diretamente no texto.

⁴¹ Informação não visual refere-se à informação que o leitor possui antes de ler um texto e que influenciará na atribuição de sentido ao texto.

suscitar a necessidade de ler, ajudando as crianças a descobrirem as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa.

Por este viés, a leitura é vista como um ato de atribuição de significado a um texto escrito. Na verdade, ler para encontrar o significado torna-se a melhor estratégia para a leitura. De acordo com Barbosa (1994, p. 118):

Ler é sempre atribuir significados a um texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não-visuais de que dispõe, do seu interesse e das questões que coloca.

Pode-se deduzir que a compreensão é primordial para a leitura eficiente. E a compreensão ocorre quando são encontradas respostas para os tipos de perguntas que devem ser feitas aos diversos tipos de textos. Quando os educandos são constantemente confrontados com um material sobre o qual eles não possam fazer indagações, por não fazerem sentido algum para eles, fica evidente que o ato de leitura será realizado de maneira equivocada e cansativa. Assim, de acordo com Barbosa (1994, p. 118):

Ler é sempre colocar questões a um texto: é um ato voluntário que evocamos previamente. É por isso que um texto pode ser compreendido de diversas maneiras. Pretender que exista uma única forma correta de interpretar um poema, um romance ou qualquer outro texto, é impedir que o leitor coloque as questões que deseja, que são cabíveis para ele; é, portanto, anular a construção de sua própria compreensão [...].

Segundo as autoras Jolibert e Jacon (2006) é importante o contato da criança com os diversos tipos de textos. Os textos apresentados devem ser significativos, ou seja, advindos do cotidiano escolar. Assim uma sala textualizada compreende os textos funcionais da vida cooperativa do grupo (quadro de presença, de responsabilidades, o regulamento da vida escolar etc.); o jornal mural (espaço de comunicação de notícias, receitas, piadas, entre outros); textos produzidos pelas crianças; textos associados às aprendizagens e para se comunicar com a comunidade.

Sem dúvida, o letramento/literacia está relacionado às condições oferecidas tanto em casa como na escola, disponibilizando os mais diversos materiais de leitura para as crianças. Sendo assim, faz-se mister valorizar os interesses infantis e descobrir os saberes da cultura popular que já trazem de suas casas, de seu

contexto. Com este intuito, é preciso que seja realizado um trabalho articulado e complementar entre família e escola, promovendo assim um envolvimento maior da família nas questões educacionais.

Segundo Goulart (2006), vem sendo observado que crianças cujas famílias são letradas e que participam de atos de leitura e escrita desde muito cedo, vendo familiares lendo e escrevendo, ouvindo histórias, chegam à escola conhecendo muito dos usos e funções sociais da língua escrita. Em contrapartida, as crianças oriundas de famílias com pouca oportunidade de participação em eventos de letramento, ao chegarem à escola entendem que o texto escrito é aquele que a escola lhes apresenta, geralmente textos acartilhados.

Diante dessa realidade, não se pode também esquecer de mencionar a importância da brinquedoteca, sala de multimeios (caso a escola disponha) ou da biblioteca da sala de aula, cantinho da leitura, já que para muitas crianças esses espaços constituem-se em o único contato com os livros e outros textos escritos.

De acordo com Kishimoto (2010), em nosso país, grande parte da população não tem acesso às tecnologias, mídias e materiais impressos que estimulam o letramento. Ainda de acordo com a autora, a pouca atenção dada ao ambiente físico (forma de organização, recursos, acesso e uso) e ao ambiente psicossocial (interação entre a equipe escolar e crianças, entre pares, entre o ambiente e o amplo contexto de casa) asseveram ainda mais essa problemática.

Portanto, os espaços precisam ser estruturados adequadamente, com o objetivo de desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. De acordo com Galvão, a escola:

Deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e à organização do tempo, definindo a duração e o momento mais adequado para a realização da atividade. (GALVÃO, 2001, p.101).

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento pedagógico, deve por fim, conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, o qual desempenhará um importante papel na formação leitora e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Goulart (2015, p.58) enfatiza que:

É no trabalho contínuo, cotidiano, com a leitura e escrita, de variadas maneiras, que as crianças vão ampliando o conhecimento que têm sobre o mundo da escrita [...]. O tempero fundamental dessas aprendizagens é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre professora e crianças e crianças e crianças. É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas. Textos de muitas origens, formatos e intenções vão sendo apresentados e lidos para as crianças. Aos poucos, as próprias crianças começam a tentar lê-los e também a escrevê-los [...]

Além da organização do espaço e das interações estabelecidas, é necessário também segundo Martello (2005) que o letramento/literacia visto como uma prática social, possibilite o reconhecimento da diversidade de suas manifestações em diferentes áreas da linguagem (oral, escrita, visual ou combinando essas várias modalidades). Daí a origem de termos utilizados como multiliteracia (multiletramento) e literacia multimodal (letramento multimodal) que indicam essa diversidade e interrelações entre os textos impressos, visuais e auditivos. Para que isso ocorra, a criança necessita da mediação do adulto (o outro mais experiente), coparticipante do processo de letramento/literacia.

Assim, de nada adianta o educando participar de determinadas atividades de letramento, demonstrando um certo interesse pela leitura e se vê diante de um profissional não-leitor. A criança precisa perceber que o adulto não somente incentiva a leitura, mas também é um leitor. Por esse motivo, é que as crianças devem presenciar momentos em que os adultos estejam lendo, com isso, elas se sentirão mais estimuladas a ler.

Nesses termos, os educandos, seguramente copiarão o comportamento dos sujeitos mais próximos a eles, que utilizam a leitura no seu cotidiano. E é claro, que dentro da sala de aula, não há modelo melhor e mais efetivo do que um educador que realmente ame os livros e a leitura. Conforme NEMIROVSKY (2002, p.49) é decisivo que:

O professor possa se apresentar aos seus alunos como um usuário habitual e desejoso da leitura e da escrita, assim como também é fundamental que leia e que escreva na sala de aula e que comente com os alunos os atos de leitura e de escrita que realiza fora da escola.

Felizmente, a leitura em voz alta feita pelo educador, assumiu um papel relevante e central no ambiente escolar. Anteriormente, era vista como uma atividade menos importante e apenas para preencher um tempo ocioso do

educando, ou ainda, após sua realização, sempre associada a uma tarefa solicitada pelo docente. Por esse motivo, é importante que se tenha claro o objetivo ao realizar a leitura, para não se incorrer no risco de ler apenas para acalmar as crianças ou simplesmente para preencher um espaço na rotina escolar.

Por conseguinte, “quando lemos para as crianças, permitimos que elas leiam pelos nossos olhos” (Gonçalves, 2015, p.51). No momento da leitura é fundamental compartilhar com as crianças os sentimentos em relação ao texto escolhido, como surpresa, emoção, entusiasmo etc. Além disso, ler para a criança possibilita à familiaridade aos diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, a valorização de diferentes estilos e a apreciação de textos de qualidade. Dessa forma, é importante destacar que a leitura do docente deve ter espaço garantido no cotidiano escolar, ou seja, o momento de contar histórias deve estar inserido na rotina do educando. Ainda convém acrescentar que a leitura em voz alta deveria sempre corresponder a um propósito real, comunicar algo escrito aos demais que necessitam do texto, ou seja, aos que não dispõem do texto ou livro naquele momento específico.

É primordial também que o educador favoreça uma boa atividade de leitura aos seus educandos, garantindo três momentos (antes, durante e depois da leitura):

- ✓ **Antes**, ele deve apresentar o autor, título, portador entre outros, assim como usar as estratégias de antecipação;
- ✓ **Durante** a leitura, o docente deve se preocupar em fazer uma leitura clara e com entonação, envolvendo o leitor;
- ✓ **E depois** do ato de ler, ele deve principalmente escutar as crianças e instigá-las a falarem sobre o que compreenderam do texto lido. Por outro lado, não se deve esquecer que “o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar [...]”. (SOLÉ, 1998, p.43, grifo nosso).

Outra modalidade que precisa ser mais difundida no espaço da escola é a leitura compartilhada ou colaborativa, isto é, aquela em que o educador e o educando leem juntos um mesmo texto e socializam ideias, impressões sobre o que foi lido. Esse tipo de leitura considera os diferentes pontos de vista dos leitores e possibilita que ampliem sua própria interpretação sobre o texto lido, atribuindo sentido ao mesmo.

Neste contexto, a leitura compartilhada deve ser considerada a melhor ocasião para os educandos compreenderem e usarem as estratégias úteis para

compreender os textos. De qualquer forma, de acordo com Solé não é recomendável:

Seguir uma sequência fixa e estática, mas adaptá-la às diferentes situações de leitura, aos alunos que participam delas e aos seus objetivos. O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade. As atividades de leitura compartilhada [...] devem permitir a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para as mãos do aluno. (SOLÉ, 1998, p.119-120).

Outro grande aliado no trabalho do docente é a leitura em voz alta feita pelo discente. Historicamente, este tipo de leitura estava direcionado à avaliação do educando, isto é, o mesmo deveria fazer uma leitura de forma rápida e sem erros, mesmo que ele não compreendesse o que estava sendo lido. Portanto, a avaliação da leitura era feita levando-se em conta os procedimentos orais. Ao contrário disso, ler em voz alta desenvolve a fluência leitora, além de favorecer a compreensão textual.

Sem diminuir a importância da leitura oral, é necessário também aumentar gradativamente o tempo destinado a prática da leitura silenciosa. Este tipo de leitura é a mais utilizada em nosso cotidiano, contudo é a menos vivenciada nos espaços escolares. A leitura silenciosa tem a vantagem de uma maior rapidez na captação direta do significado. De acordo com Smith (1971), isso acontece porque o leitor não tem necessidade de mediatizar o significado através de um produto oral, nem tampouco está limitado pela necessidade de codificar em linguagem oral o que está lendo. Dessa maneira, a criança pode ler a seu próprio ritmo e ela mesma selecionar as estratégias de leitura que lhe sejam mais eficazes para a compreensão textual, construindo paulatinamente sua autonomia leitora.

Diante do que foi apresentado nesse tópico, observa-se a importância de se refletir sobre a participação dos espaços educativos na construção do processo de letramento/literacia, promovendo pelo (a) educador (a), sempre que possível, situações de leitura em contextos reais, incentivando e mobilizando a necessidade de ler. Assim, acredita-se que as crianças possam ser realmente afetadas e estabeleçam uma aproximação em relação à leitura. Contudo, é primordial também conhecê-las, levando em consideração seus interesses, para que efetivamente possam aprender.

4.3 Quem são e como aprendem as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Conforme foi abordado anteriormente, o conceito de infância, contruído historicamente, passou por transformações ao longo do tempo. Na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, até o surgimento de um sentimento de infância no século XVII (Ariès 1981), atribuindo um olhar mais afetivo sobre a infância e a importância da educação nessa fase da vida. Nos dias atuais, a criança é considerada um ser social, portadora de direitos e deveres que garantem sua condição de cidadã.

É certo que, é imprescindível romper com visões tradicionais acerca da infância e da criança, que não as reconhecem como sujeitos históricos, sociais e culturalmente situados. Certamente, é preciso questionar algumas ideias já enraizadas em nossa sociedade acerca das crianças, isto é, tratando-as como se todas fossem iguais e não tivessem suas preferências, gostos, vivências e especificidades. Equivocadamente, costuma-se generalizar os interesses das crianças, porém, elas não são iguais, cada uma delas tem seu modo próprio de sentir, de ser, de pensar, de agir, de aprender e de se perceber no mundo.

Transpondo isso para a Educação, observa-se que mesmo os docentes estando cotidianamente no espaço escolar com as crianças, tendo que realizar planejamento, intervenções e avaliando processos de aprendizagem, infelizmente não priorizam algo essencial que é conhecê-las. Para isso, é fundamental trabalhar a valorização da fala das crianças. Saber escutá-las com atenção e carinho, constitui-se em um dos grandes desafios da prática docente. Cabe ainda ressaltar que ao dar voz às crianças, valorizando seus pensamentos e sugestões, elas nos ajudam a avaliar as propostas pedagógicas, como também, dão pistas do que realmente precisa ser priorizado no trabalho pedagógico nas instituições educacionais.

Isso nos faz pensar que a prática dialógica que envolve a fala e a escuta atenta ao outro, precisa se fazer mais presente nos espaços escolares. Reconhecendo tal importância, Miotello nos diz que:

[...] a gente escuta é com tudo: é com olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um

processo inteiro, não é só 'ouvir'. Ouvir é o som, [...] escutar é com a minha pessoa inteira [...]. (MIOTELLO, 2018, p.36).

Desse modo, é possível afirmar que para saber quem são as crianças, é essencial em primeiro lugar escutá-las. A partir daí, pode-se conhecer suas particularidades, reconhecendo e respeitando a diferença entre elas. Com este olhar, Goullart e Sousa (2015) asseveram a necessidade dos educadores em identificar ou reconhecer os interesses infantis, criando oportunidades para que as crianças em momentos coletivos possam partilhar saberes, experiências e vivências.

Para as autoras, a escuta a fala das crianças poderá oferecer aos educadores elementos para o planejamento de atividades que realmente façam sentido a elas. Da mesma forma, além dos momentos coletivos, de troca e aprendizado mútuo entre as crianças, é necessário que os docentes também façam intervenções pontuais, ou seja, que trabalhem de forma mais individualizada, amenizando as dificuldades mais específicas dos seus educandos.

Conhecendo um pouco mais as crianças, faz-se necessária uma outra discussão, responder a outras indagações: Como elas aprendem? E como favorecer a aquisição da leitura?

Como já vem sido falado, o processo de aprendizagem envolve aspectos cognitivos, afetivos, biológicos e sociais. Em função disso, reiterando o pensamento do teórico Henri Wallon, é fundamental perceber essa criança na sua totalidade, de forma completa, promovendo assim uma educação integral dos educandos. Contudo, torna-se mister, uma escola que interrelacione os aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais, que trabalhe a imaginação e a utilização de múltiplas linguagens. Sem dúvida, ao pensar a formação integral das crianças é necessário criar espaços, tempos e práticas dialógicas e reflexivas.

Situando esta criança de acordo com o estágio de desenvolvimento proposto por Henri Wallon, é por volta dos seis anos de idade (estágio categorial) que ela aumenta sua atenção, concentração, possibilitando paulatinamente a inserção de atividades mais pontuais, intencionais e sistematizadas pelos educadores. Outro aspecto relevante é que, nesse período, a figura do outro tem papel importantíssimo, a criança tem uma maior percepção de que necessita compartilhar experiências, conhecimentos, enfim, que precisa interagir com o outro.

Dito isto, segundo a teórico Wallon (1990), no estágio categorial as crianças costumam se agrupar com o intuito de realizar variadas atividades (estudar, brincar,

jogar etc.) e acabam assumindo vários papéis sociais quando participam de diversos grupos, o que é essencial para a construção de relações interpessoais e formação de sua identidade.

Levando em consideração o pensamento Walloniano, não se pode então esquecer de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre levando em consideração os interesses e necessidades das crianças. Assim, o brincar se constitui em um conjunto de ações lúdicas, manifestada por meio do jogo ou da brincadeira.

As brincadeiras e os jogos são fundamentais no desenvolvimento das relações afetivas, na formação da identidade da criança, na interação com o outro, no desenvolvimento da criatividade e imaginação, também possibilitam a interpretação de diversos papéis pela criança. Wallon pontua a importância do livre entusiasmo do jogo e o prazer que a ele está associado, além de afirmar que:

[...] Com a ficção, introduz-se na vida mental o uso de simulacros, que são a transição necessária entre o indício, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a criança a transpor este limiar, o jogo desempenha um papel importante na sua evolução psíquica (WALLON, 1968, p.85).

Sendo assim, é oportuno refletir acerca do protagonismo das crianças através de uma rotina mais flexível, permitindo que a brincadeira associada a aprendizagem, aconteça com maior frequência nas instituições de ensino. Em virtude disso, Corais (2015, p.29) adverte que “ouvindo histórias, construindo textos coletivos, dramatizando, brincando com as palavras (na poesia, no trava-língua, nos jogos cantados, entre outros), a criança vai adentrando o mundo da linguagem [...]”.

Efetivamente, o que se tem observado na prática, é que nos anos iniciais do Ensino Fundamental há uma cobrança maior, uma obrigatoriedade em relação à alfabetização, com o intuito de assegurar o aprendizado da leitura de forma autônoma e fluente. Entretanto, mesmo antes de ingressarem na escola, geralmente elas já participam de práticas de leitura em outros espaços, cabendo aos docentes considerar toda essa bagagem, todo esse conhecimento de mundo trazido pelas crianças. Por conseguinte, é preciso levar em conta o que elas já sabem sobre a vida, o mundo e sobre a leitura, sem, contudo, esquecer de promover oportunidades

para que elas ampliem seus conhecimentos. Afinal de contas, sabemos o quanto é importante a escola na construção do conhecimento elaborado.

Pelo que foi apresentado e discutido, é possível afirmar que o processo de alfabetização/leitura precisa ter como ponto de partida os textos, já que estes constituem-se em unidades de sentido. Destarte, o critério básico para a escolha dos textos pelo docente é que eles precisam fazer sentido para as crianças, levando em consideração os seus interesses. Portanto, considera-se pertinente o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental com textos conhecidos pelas crianças tais como: parlendas, poemas, trava-línguas, adivinhas e tantos outros. Segundo Goullart:

[...] Com a realização de atividades diárias orais, de leitura e de escrita, conhecendo e mergulhando em materiais escritos diversos, as crianças, em geral, vão se sentindo animadas a ler e a escrever do jeito que podem. Um destaque importante: é preciso, é fundamental, acreditar de verdade que as crianças são capazes de aprender! Todas são. [...] É importante que a professora se mantenha sempre atenta ao movimento da turma para ouvir as crianças, respondendo a suas perguntas, desafiando-as e provocando-as com questões, comparações, situações-problema e, ao mesmo tempo, respeitando seu tempo e seu modo de aprender (GOULART, 2015, p.59).

Deve-se ter em vista que a utilização de textos conhecidos pelos educandos, fará com que eles desenvolvam estratégias de leitura fundamentais como a inferência e a antecipação, assim como tais textos oferecem muitas possibilidades para se realizar também a análise linguística. Diante disso, é preciso entender que ao se partir do texto não se está excluindo as unidades linguísticas (letras e sílabas). Com efeito, ainda nas palavras de Goulart (2015, p.66) “o saber linguístico produz-se em processo de conhecer o mundo e de aprender e falar sobre ele, primeiramente, e, depois, a escrever sobre ele”.

Com este pensamento é possível pensar em atividades diversas que possam ser realizadas no cotidiano escolar, levando em consideração que:

- a. é possível ler sem saber ler;
- b. a leitura se faz somente quando há sentido;
- c. as estratégias de leitura são constituídas à medida que a criança lê (ou, aprendemos a ler, lendo);
- d. as práticas de leitura escolares são mais produtivas quando se aproximam das práticas sociais de leitura (DONDA *et al.*, 2015, p.86-87).

Com base nessas reflexões acerca das crianças e entendendo um pouco melhor como elas aprendem, considera-se pertinente também estabelecer a relação entre a afetividade e o processo de constituição de crianças leitoras.

4.4 A afetividade e o processo de constituição de crianças leitoras

Historicamente a leitura foi compreendida de forma tradicional, ou seja, associada à mera decodificação. Por outro lado, ainda hoje, em muitas ocasiões no espaço escolar, são realizadas atividades que tendem a fragmentar o processo de ensino da leitura.

Primeiramente, a criança deve adquirir pré-requisitos imprescindíveis para este aprendizado e, em seguida, ocorre o processo de decodificação e depois a exploração da leitura, através da pronúncia das palavras na ordem em que se apresentam, como se ler rapidamente e corretamente cada palavra fosse o essencial para uma boa leitura. Da mesma forma, há inúmeras discussões sobre a escolha do melhor método de ensino, sem que se possa incidir sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática. Portanto, existe uma grande preocupação em encontrar um método eficaz, sem haver uma compreensão do processo de leitura.

As dificuldades apresentadas em leitura são constantemente perceptíveis, seja no convívio com as crianças da escola pública, seja nas abordagens e questionamentos direcionados por alguns educadores que não compreendem como as crianças finalizam os anos iniciais do Ensino Fundamental e começam os anos finais com muitas deficiências leitoras.

Esta realidade pode ser constatada através do baixo desempenho em Língua Portuguesa/leitura apresentados pelos estudantes em avaliações como PISA, SAEB/ANA, SAEB/Prova Brasil entre outros. A seguir será apresentado os resultados de algumas dessas avaliações, priorizando a análise dos testes de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto da presente pesquisa.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa constitui-se no maior estudo sobre educação no mundo, já que fornece informações sobre o desempenho dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da

escolarização básica obrigatória na maioria dos países. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, é responsável pelo planejamento e operacionalização no Brasil, o qual participa do programa desde a primeira edição.

Na última edição do PISA 2018, as provas e questionários foram aplicados em mais de 80 países. A avaliação foi realizada eletronicamente em maio de 2018. Uma das novidades do PISA 2018 no Brasil foi a aplicação dos questionários direcionados não apenas aos docentes e discentes, como também aos pais ou responsáveis dos estudantes avaliados. A partir das respostas coletadas, observou-se a importância atribuída especialmente no que diz respeito ao suporte emocional e apoio dos pais/responsáveis no processo de aprendizagem dos filhos, especificamente no início da trajetória escolar.

A partir das informações disponibilizadas pelo relatório Pisa 2018 constatou-se que o Brasil tem baixa proficiência⁴² em Leitura, Matemática e Ciência, em comparação com os demais países que participaram da avaliação. Esse cenário abrange, por exemplo, situações de incapacidade na compreensão textual e na resolução de cálculos e questões científicas consideradas relativamente simples. Quando o assunto é leitura, se comparado aos países da América do Sul, o Brasil é o segundo pior país avaliado (413), ao lado da Colômbia (412). Se comparado à média dos países da OCDE (487), o Brasil (413) apresenta resultados ainda mais preocupantes. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Ainda acerca do relatório Pisa 2018, verificou-se que as escolas públicas estaduais (404) e municipais (330) estão aquém da média do Brasil (413) referente à proficiência em leitura. Também foi observado um desempenho superior nas Regiões Sul (432) e Sudeste (424) em relação ao índice do Brasil. Em contrapartida, nas regiões Norte (392) e Nordeste (389) os índices são piores que a média nacional. Infelizmente, em relação às avaliações nacionais os resultados também não são muito animadores, como será demonstrado a seguir.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, foi composta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e criada pelo Instituto Nacional de Estudos e

⁴² Proficiência pode ser definida como o conjunto de habilidades latentes demonstradas efetivamente pelo desempenho dos estudantes, referente ao que sabem, compreendem e são capazes de fazer.

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2013 no âmbito das ações relacionadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A instituição da ANA teve como objetivo avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública de ensino, gerando informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática.

O desenvolvimento de uma avaliação em larga escala como a ANA tem como fundamento suas matrizes de referência⁴³, pois são estes documentos que orientam a elaboração dos itens (questões que compõem os testes de desempenho), as escalas de proficiência e a análise dos resultados. Assim sendo, as matrizes consistem em uma seleção de habilidades que especificam o que será medido em relação à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa.

A proficiência refere-se tanto aos conhecimentos ou habilidades medidas pelo teste como ao número que representa a medida desses conhecimentos ou habilidades. Os níveis são os intervalos em cada escala de proficiência que são utilizados para agrupar tanto os itens (com base em seus parâmetros) como os estudantes (com base em suas proficiências). O relatório faz uma ressalva de que dadas as limitações em medir o uso social da língua escrita, entende-se que a ANA afere alguns aspectos do letramento (relativos ao letramento escolar inicial), mas não todas as suas dimensões.

Na última edição do SAEB/ANA realizada no período de 16 a 25 de novembro de 2016, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas realizaram os testes de Leitura, Escrita e Matemática. É importante destacar que as informações a seguir referem-se as escolas, docentes, turmas e estudantes do público-alvo da avaliação.

Segundo o relatório SAEB/ANA 2016, os resultados a nível nacional mostram que a maior parte dos estudantes se encontravam nos níveis 2 e 3 da escala de leitura (33% e 32% respectivamente). No nível 2, os itens passam a exigir compreensão de textos simples, considerando as características do gênero e o resgate de informações contidas nele, principalmente no título ou na frase inicial. Já no nível 3, além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, constam também habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e

⁴³ Informações mais detalhadas a respeito da concepção das Matrizes podem ser encontradas no Volume 1 do Relatório ANA 2013-2014.

não verbais. Ainda de acordo com o relatório, as regiões Norte e Nordeste apresentam uma concentração de alunos nos níveis 1 e 2, considerados os níveis mais básicos.

Em relação às informações do SAEB/ANA 2016 em nosso Estado, os testes foram aplicados em 2.548 escolas do Estado do Maranhão, com uma previsão de participação de cerca 96.856 estudantes, sendo que 85,3% dos discentes estavam presentes nos testes de Leitura e Escrita.

Com base no panorama do Estado do Maranhão observa-se que em relação à leitura, 40,5% dos estudantes encontravam-se no nível 1. Neste nível, provavelmente os estudantes são capazes de ler palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas, encontrando-se no nível mais elementar de leitura. Não conseguem ler textos e localizar informações básicas em um texto curto, por exemplo. No nível 2, encontravam-se 36,8 % dos discentes e no nível 3, 18,9% dos estudantes. De acordo com o relatório SAEB/ANA 2016, apenas 3,8% dos estudantes maranhenses encontravam-se no nível 4 (considerado o mais elevado na escala de proficiência), onde os discentes já conseguem identificar os referenciais pronominais em um texto (pronomes possessivos e demonstrativos, indefinidos e pessoal oblíquo).

Verificou-se também, que a proficiência média do Estado do Maranhão (451,39) encontra-se abaixo das proficiências médias da Região Nordeste (470,96) e nacional (507,58) da avaliação de leitura. Outro dado importante a ser mencionado é que 35,3% dos docentes do Estado possuem formação considerada adequada e apenas 19,6% das escolas possuem Biblioteca e 11,9% possuem Sala de Leitura.

No ano seguinte, segundo relatório apresentado participaram do Saeb 2017 mais de 73 mil escolas e aproximadamente 5,4 milhões de estudantes de escolas públicas e privadas. A aplicação do Saeb 2017 ocorreu no período de 23 de outubro a 03 de novembro de 2017, sendo feito anteriormente o agendamento com as escolas. Foram aplicados dois conjuntos de instrumentos: testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e questionários.

Os questionários do Saeb aplicados em 2017 possibilitaram a coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico e do capital cultural dos alunos. Esse levantamento possibilita a realização de estudos para identificar fatores que possam estar relacionados ao desempenho dos discentes.

O relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017 teve por finalidade apresentar aos gestores públicos e educacionais e a toda a sociedade os dados referentes ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com base nas Matrizes de referência. Os testes de proficiência em Língua Portuguesa do Saeb têm como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os discentes são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Em relação a proficiência média em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental, observa-se uma diferença significativa de 47 pontos entre São Paulo com a maior proficiência média (230,3 pontos) e Maranhão com a menor proficiência média (183,3 pontos). Além disso, constatou-se que na Região Nordeste, o Maranhão é o estado com maior concentração de estudantes no nível 2. No nível 2 da escala de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informação explícita em texto, identificar assunto, finalidade e personagem principal do texto, assim como interpretar linguagem verbal e não verbal. Cabe mencionar que diferentemente da ANA, a prova Brasil contempla um total de 9 níveis, sendo este o mais elevado dentro da escala de proficiência.

Além da análise de resultados no que diz respeito a proficiência em leitura retratados anteriormente, faz-se mister analisar também os resultados dos testes realizados nas escolas públicas da cidade de São Luís.

O Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE) é um programa implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA (SEMED) no ano de 2017 e que tem como finalidade ofertar ao gestor educacional ferramentas e dados para diagnósticos da realidade escolar capazes de auxiliar na elaboração de soluções para os problemas identificados, com o intuito de garantir uma melhor qualidade e equidade na educação do município de São Luís. Para a implementação do sistema, a SEMED conta com a parceria da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por intermédio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição com reconhecida experiência na área de avaliação educacional em larga escala.

O SIMAE avalia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As áreas do conhecimento avaliadas no

Ensino Fundamental são Língua Portuguesa e Matemática. Além dos testes, são elaborados e aplicados questionários contextuais junto aos diretores, docentes e estudantes para que o contexto escolar também seja avaliado. Outro aspecto relevante a se destacar deste programa é o investimento em desenvolvimento profissional por meio da realização das oficinas de apropriação dos resultados voltada a gestores educacionais de várias instâncias e o desenvolvimento de um Portal de Monitoramento.

A escala de proficiência do SIMAE, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, é a mesma escala utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja variação vai de 0 a 500 pontos. Por sua vez, as etapas do 1º ao 4º ano utilizam uma escala própria que varia de 0 a 1000 e é dividida em intervalos de 50 pontos. De acordo com a proficiência alcançada no teste, o aluno apresenta um perfil que permite alocá-lo em um dos padrões de desempenho⁴⁴. Portanto, em uma mesma turma e escola, podem-se ter vários discentes em cada um dos padrões de desempenho. Esse indicador é imprescindível ao monitoramento da equidade da oferta educacional, ao se constatar que os dois últimos padrões (Proficiente e Avançado)⁴⁵ são considerados desejáveis, enquanto os dois primeiros (Abaixo do Básico e Básico)⁴⁶ sinalizam para necessidade de ações de intervenção pedagógica.

A análise dos dados a seguir, da última edição do SIMAE⁴⁷ realizada em 2019 no município de São Luís, priorizará a avaliação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) em Língua Portuguesa, atendendo ao foco da presente pesquisa.

Assim, no 1º ano do Ensino Fundamental foram alcançados os seguintes resultados: 11,5% dos estudantes no padrão (Abaixo do Básico); 31,6% (Básico); 34,4% (Proficiente) e 22,5% (Avançado). No 2º ano, 19,6 % das crianças no padrão

⁴⁴ Os padrões de desempenho estudantil são definidos a partir de intervalos da escala de proficiência. Esses intervalos reúnem estudantes com desempenho semelhante, compondo agrupamentos com desenvolvimento similar de habilidades e competências. Sendo assim, é possível determinar o percentual daqueles que ainda se encontram com desempenho insuficiente e realizar comparações ao longo do tempo, de modo a reorientar as ações pedagógicas e de gestão.

⁴⁵ No padrão de desempenho Proficiente os estudantes revelam ter consolidado as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade. No padrão de desempenho Avançado, os estudantes conseguiram atingir um patamar um pouco além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade.

⁴⁶ No padrão de desempenho Abaixo do Básico, os estudantes revelam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade. No padrão de desempenho Básico os estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade.

⁴⁷ A edição SIMAE 2020 não foi realizada devido ao momento pandêmico. Portanto, os dados analisados são referentes ao ano de 2019.

(Abaixo do Básico); 33% (Básico); 36,1% (Proficiente) e apenas 11,2 no padrão (Avançado). No que se refere ao 3º ano do Ensino Fundamental, um percentual considerável de 35,6% no padrão (Abaixo do Básico); 18,2 % (Básico); 34,1% (Proficiente) e apenas 12,2% no padrão (Avançado). Pode-se constatar com estes percentuais que muitas crianças apresentam desempenho insuficiente em Língua Portuguesa/leitura, encontrando-se nos padrões (Abaixo do Básico/Básico) necessitando de reorientação das ações pedagógicas e de gestão.

Muitos aspectos podem estar associados ao desempenho insuficiente das crianças e jovens nestas avaliações tais como: necessidade de maior investimento na Educação e na formação inicial e permanente dos docentes, política de maior valorização salarial dos mesmos, maior oferta de espaços com materiais de leitura (bibliotecas, salas de leitura), entre outros. Entretanto, mediante os resultados apresentados, torna-se urgente também refletir sobre as práticas de leitura vivenciadas no espaço escolar, assim como verificar como estão sendo estabelecidas as relações entre sujeito (educando), objeto do conhecimento (leitura) e agente mediador (atuação do educador).

Superando a visão tradicional e equivocada em relação à leitura, como foi discutido anteriormente, esta precisa ser compreendida como uma prática social da qual o indivíduo se apropria a partir das interações estabelecidas com o outro, em situações diversas (momentos de leitura em família, na escola, entre os amigos etc). Nesse âmbito, a leitura passa a ser entendida como atividade que mobiliza a própria subjetividade humana e que aproxima as pessoas, promove encontros, possibilitando intensas trocas afetivas.

Como já foi discutido, a afetividade é desenvolvida ao longo da vida e apresenta um conceito muito abrangente. Durante séculos o pensamento dominante elegeu a razão como a dimensão mais importante em detrimento à emoção. A partir de pesquisas como do teórico Henri Wallon, hoje sabe-se que as conquistas observadas no campo cognitivo dependem dos vínculos afetivos. Em síntese, afeto e cognição são processos complementares e interdependentes. Wallon (2008) assevera que todas as interações estabelecidas pelos indivíduos são carregadas de conteúdos afetivos. Por este prisma, assume-se aqui um pressuposto básico defendido nesta pesquisa, fundamentado nas ideias Wallonianas, no qual as relações que se estabelecem entre sujeito, objeto e agente mediador são marcadamente afetivas, isto é, não se reduzem apenas à dimensão cognitiva.

Nesse sentido, deve-se destacar, a importância de uma adequada mediação e do papel fundamental do agente mediador nesse processo de formação de crianças leitoras. Ao longo da vida contamos com o auxílio de diversos mediadores de leitura: pais, avós, irmãos, amigos, professores, entre outros. Obviamente, no espaço escolar, o docente se constitui no principal mediador entre as crianças/jovens e os diversos objetos culturais.

Corroborando com Leite (2011), defende-se que a constituição do sujeito leitor é um processo complexo e socialmente construído, determinado em grande parte pelas mediações vivenciadas nos diferentes meios. Por este viés, a formação da criança leitora está entrelaçada aos sentidos das experiências vivenciadas nas relações com os outros.

Ainda segundo o autor, a mediação desenvolvida determina, em parte, o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, podendo provocar movimentos de aproximação ou afastamento em relação aos conteúdos escolares. Estes impactos afetivos (positivos ou negativos) se relacionam com a percepção que a criança tem sobre o seu próprio desempenho.

Portanto, a forma como os educadores afetam, ou seja, marcam seus educandos, através de suas atitudes, gestos, palavras, repercute na apropriação do conhecimento. Contudo, é primordial salientar que a questão da afetividade em sala de aula não se restringe à proximidade ou relações entre educadores e educandos. Na realidade, pode-se afirmar que a afetividade está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente.

Com efeito, o (a) educador (a) ao assumir decisões e desenvolver práticas em sala de aula produz impactos afetivos (positivos ou não) em seus educandos. Vale lembrar que tais decisões perpassam pela escolha dos objetivos a serem alcançados, à organização dos conteúdos e atividades que levem em consideração os interesses dos educandos, o acesso aos diversos materiais de leitura, até a forma como a criança será avaliada (LEITE, 2011).

O processo pelo qual a criança vem a se constituir como leitora autônoma pode ser explicado a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky (1998). Assim sendo, a ZDP consiste nas atividades que o sujeito realiza com o auxílio do outro, por meio de uma explicação, imitação ou colaboração. É justamente na ZDP que a mediação atua, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Enquanto a leitura ainda é situação emergente,

a mediação é necessária para que o sujeito estabeleça vínculos afetivos com essa prática cultural. À medida que o leitor, gradativamente, vai tornando-se autônomo, a necessidade de mediadores vai diminuindo (ORLANDO; LEITE, 2018).

Sendo assim, uma adequada mediação, possibilita desenvolvimento dos educandos em sua totalidade e transforma a escola em um espaço de aprendizagem rico em possibilidades, além de divertido e prazeroso. Uma das formas de enriquecer o ensino da leitura no espaço escolar é através da literatura infantil. Segundo Colomer (2007), a leitura literária vem ganhando espaço na escola e tem como principal objetivo contribuir para a formação da pessoa.

Ainda de acordo com a autora, a literatura está relacionada à fantasia, fabulação, que é uma necessidade humana. Ela aponta a necessidade de ensinar a literatura nas escolas porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades leitoras que se identificam com um determinado número de obras e personagens, além da literatura mobilizar habilidades envolvidas para que se possa ler, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural. Enfim, a autora conclui que Literatura não é luxo e sim a base para a construção de si mesmo (COLOMER, 2014).

Para Colomer (2014), é preciso ensinar os alunos a se movimentar no mundo da cultura e da língua literária criando tempos e espaços distintos para que as crianças desfrutem de vários tipos de leitura, de acordo com os objetivos escolares que são variados. Isso implica ensiná-los conceitos literários, explicar como encontrar uma obra na estante da biblioteca, orientá-los que existem títulos traduzidos e que faz diferença saber quem os traduziu, pois o texto pode não ser fiel à obra original.

Ela também aponta a necessidade do educador oportunizar o acesso a boas obras literárias. Para tanto, é necessário

descobrir histórias que sejam suficientemente interessantes para a mentalidades de crianças de cinco a oito anos, embora sejam constituídas por elementos muito simples, as boas histórias para leitores iniciantes partem das formas narrativas mais elementares, mas utilizam recursos que permitem a possibilidade de se desviar delas, que se destinam a forçar os limites que a capacidade dos leitores impõe e que ajudam as crianças a ir mais longe na sua competência literária. (COLOMER, 2007, p.91).

Por esta ótica, a escola precisa oportunizar o acesso a boas obras literárias, possibilitando os diferentes encontros, as diferentes mediações, entendendo que a leitura é produção de sentidos, pressupondo um papel ativo das crianças neste processo. Diante disso, na escola precisam ser criados espaços de produção de sentidos, havendo uma preocupação dos educadores em incentivar as práticas dialógicas, especialmente através dos momentos de reflexão que acompanham toda atividade de leitura.

Diante de tudo que foi exposto, verifica-se que a teoria Walloniana se mostra coerente com a visão de constituição do leitor e do mediador de leitura assumido por este estudo.

Na próxima seção será apresentada a metodologia da presente pesquisa.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS: em busca da experiência afetiva

Nesta seção, serão apresentados os encaminhamentos metodológicos desse estudo, detalhando os tipos de pesquisa, os métodos de abordagem e de procedimentos, o local e participantes da pesquisa, instrumentos para coleta e geração de dados, assim como, a forma de análise e interpretação dos mesmos. E por fim, a construção e a descrição do produto da pesquisa. Entretanto, antes de serem abordados os caminhos metodológicos, é preciso que se faça uma breve contextualização do momento atual que tem refletido no mundo todo e é, claro, no campo educacional.

5.1 A pandemia e seus reflexos na execução da pesquisa

No mês de dezembro de 2019, fomos assolados por uma terrível realidade. Uma nova doença (COVID19), emergiu na China e, posteriormente, expandiu-se por todo o mundo. Trata-se de uma pandemia causada pelo novo Coronavírus. Por ser uma doença altamente contagiosa (transmitida pelo ar e através do contato com pessoas e objetos contaminados), além das medidas sanitárias essenciais e emergenciais como higienização das mãos e o uso obrigatório de máscaras, especialmente em local público, a medida mais difícil e impactante para a população mundial foi a necessidade do isolamento social.

Evidentemente que diante deste momento pandêmico a Educação de uma forma geral foi afetada. Segundo o Banco Mundial, mais de 1,5 bilhões de alunos ficaram sem estudos presenciais em 160 países. Nessa mesma direção, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta que tal pandemia vem afetando mais de 90% dos estudantes em todo o mundo e que a previsível queda da aprendizagem poderá ser sentida por mais de uma década, caso não sejam criadas políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a Educação (UNESCO, 2020).

Em consonância com a UNESCO, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação do Brasil (MEC), reconheceu os problemas causados pela pandemia e sinalizou algumas alternativas para reorganização das atividades acadêmicas. O documento sugere que as instituições mantenham um fluxo de atividades não presenciais enquanto durar a situação de

emergência e pontua algumas recomendações por etapas de ensino. (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário, as escolas e universidades públicas e privadas foram obrigadas a adotar medidas emergenciais, como a utilização de aulas remotas e a introdução de novas metodologias, apoiadas em tecnologias digitais. Cabe aqui uma reflexão pertinente, haja vista a dificuldade dos educadores em afetar os educandos presencialmente, ficando ainda mais difícil através de atividades remotas. Portanto, os educadores precisam redobrar a atenção em relação ao planejamento e a escolha das atividades propostas.

Nesse contexto, pode-se elencar alguns desafios enfrentados pela Educação, como a necessidade de preparação ou capacitação de docentes, coordenadores, gestores, que precisam adaptar-se a essa nova realidade e se apropriar do uso das novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC).

Aliado a tal fator, uma boa parte dos estudantes, especialmente os oriundos das instituições públicas, não dispõem de recursos necessários para o acompanhamento das aulas *online*. É preciso voltar a atenção também para os pais ou responsáveis, que em geral, necessitam conciliar suas atividades domésticas e profissionais com as atividades escolares realizadas por seus filhos, fora os que não estão aptos a fazer tal acompanhamento.

Diante de tantas dificuldades vivenciadas com esta emergência sanitária mundial, não se pode esquecer de mencionar também a realidade das universidades. A duração prolongada do confinamento iniciado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através da resolução nº 1.978-CONSEPE, de 18 de março de 2020 e mais recentemente através da resolução nº 2.136-CONSEPE de 09 de março de 2021 que regulamenta o ensino emergencial em virtude da situação decorrente do Coronavírus, sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise (COE/UFMA), têm afetado docentes, funcionários, estudantes e pesquisadores.

As pesquisas educacionais especificamente as de campo que exigem uma intervenção direta do (a) pesquisador (a) foram muito comprometidas. Diante deste cenário social e educacional, tem-se buscado alternativas através do uso das tecnologias para que a produção do conhecimento científico possa continuar.

Após esta breve explanação, na sequência será apresentado todo o percurso metodológico, compreendendo desde os tipos de pesquisa até a descrição do produto educacional.

5.2 Tipos de pesquisa

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas e pertinentes levantadas pelo pesquisador em determinada realidade. Reiterando tal afirmação, de acordo com Gil (2008, p.26), a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Nesse sentido, foi utilizado no decorrer deste estudo as pesquisas de revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado da Arte e análise documental. A revisão sistemática de literatura é um dos métodos mais utilizados pela comunidade acadêmica e possibilita reunir e sintetizar informações acerca de determinada temática, permitindo que outros pesquisadores façam atualizações sobre o mesmo estudo. Foi realizada também a pesquisa do tipo Estado da Arte priorizando o estudo de trabalhos a nível de Mestrado e Doutorado acerca da afetividade, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos dez anos (2009 a 2019).

Nos últimos anos tem se produzido um grande número de pesquisas de caráter bibliográfico, denominadas “Estado da Arte”⁴⁸. A professora e pesquisadora Ferreira (2002) afirma que tais pesquisas trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica, em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Esse tipo de pesquisa, segundo a autora, apresenta uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar.

⁴⁸ Para mais detalhes sobre a Pesquisa do Tipo Estado da Arte ver: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n 79, p. 257-272, ago. 2002. ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte’ em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

Assim sendo, os pesquisadores são movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar mais atenção as pesquisas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se acumula rapidamente e divulgá-lo para a sociedade. Enfim, são várias as vantagens de realizar o estado da arte, pois se constituem em pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento acerca de determinado assunto a ser investigado (FERREIRA, 2002).

Também foi realizada a pesquisa documental, devido a suas características, comumente ela é confundida com a pesquisa bibliográfica. Contudo, Gil (2008) destaca que a principal diferença está na natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão (fontes primárias ou diretas) e fontes de segunda mão (fontes secundárias ou indiretas). Esse estudioso Gil (2008), consegue definir com clareza e reforça que os documentos de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, fotografias, cartas etc.) e já os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados (relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, entre outros).

Ainda se faz necessário acrescentar, que o mais importante é que o material documental selecionado e utilizado na pesquisa passe por uma avaliação crítica por parte do (a) pesquisador (a), levando em consideração seus aspectos internos e externos. Nessa direção, foram analisados alguns documentos educacionais a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2010), Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – BNCC (2017), Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2019), entre outros.

Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Exploratória, pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto de investigação, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema, orientar a fixação dos objetivos

e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assim, a pesquisa exploratória:

Possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52).

É descritiva, haja vista “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52).

Quanto à abordagem do problema possui um enfoque qualitativo. Portanto, “o tipo de abordagem utilizada na pesquisa dependerá dos interesses do autor (pesquisador) e do tipo de estudo que ele desenvolverá (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.71). Por este viés, a pesquisa é qualitativa já que o processo e o seu significado constituem-se como o foco do estudo. Nesse caso, a utilização desse tipo de abordagem difere da quantitativa:

[...] pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70).

No que concerne ao procedimento investigativo, os métodos de abordagem compreendem o indutivo, o dedutivo, o dialético, o hipotético-dedutivo e o fenomenológico.

O escolhido para esta pesquisa é o método de abordagem em uma perspectiva dialética. A palavra dialética é uma expressão grega “*dialektiké*”, cujo significado é discursar, debater. Os argumentos da dialética são divididos em tese que se refere a um argumento que se expõe para ser questionado, a antítese que é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e, por fim, a síntese que é a fusão das duas proposições anteriores numa construção ascendente de um novo ponto de vista.

O ponto de partida para esse método é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação. Nessa senda, Gil (2008, p.14) nos diz que:

A Dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais [...].

Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões levantadas. Trata-se de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vêm a cumprir-se pela ação de pensar. As sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições. Assim, a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética.

Na sequência, será apresentada de uma forma mais detalhada a pesquisa do tipo Estado da Arte.

5.2.1 Pesquisa do Tipo Estado da Arte

Este tópico será abordado com base na pesquisa do tipo Estado da Arte, realizada com o objetivo de compreender a afetividade na perspectiva Walloniana e suas contribuições para a formação de crianças leitoras.

Buscou-se, em meio à produção científica, as pesquisas relacionadas a essa temática e publicadas na base do banco de dados de Teses e Dissertações, que é devidamente gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), priorizando o mapeamento de produções no período de 2009 a 2019.

A pesquisa do tipo Estado da Arte foi iniciada pela pesquisadora no ano de 2019⁴⁹ e cumpriu criteriosamente as seguintes etapas: formulação das questões norteadoras (já explicitadas no início da dissertação), seleção dos estudos tendo como base o ano de publicação e título; seleção dos trabalhos por seus resumos e seleção pelo texto na íntegra e, por fim, a apresentação da revisão do conhecimento produzido.

Foram identificadas as concepções teóricas que norteiam tais pesquisas, a importância da afetividade na formação do sujeito e como a afetividade contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para uma melhor compreensão sobre os trabalhos que abordaram a temática em questão, foi necessário realizar uma seleção dessas pesquisas. Nesse sentido, tomou-se como referência os estudos que foram produzidos no período já mencionado e que abordaram a temática de acordo com alguns descritores selecionados: afetividade, alfabetização, leitura.

Na busca inicial, usando os descritores acima mencionados, foram registradas pesquisas de diversas áreas do conhecimento e contabilizando dissertações e teses foi encontrado um total de 51.381 produções, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Referente à quantidade total de trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma CAPES.

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Afetividade, alfabetização, leitura	40.268	11.113	51.381

Fonte: A autora, 2019

Na sequência, após a constatação de um número muito grande de pesquisas, foi necessário fazer a triagem por ano de publicação e a seleção dos trabalhos por área de concentração. Diante disso, foram eleitas as áreas de Educação e Psicologia, que estão diretamente vinculadas ao objeto de estudo. Após a utilização

⁴⁹ A pesquisa do tipo Estado da Arte foi iniciada pela pesquisadora no 2º Semestre do ano de 2019 na disciplina Infância, Educação Infantil e Docência ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos de Melo, de acordo com a Matriz Curricular do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde consta a obrigatoriedade de cursar no mínimo 04 créditos de Disciplinas Complementares (DC), ou seja, aquelas disciplinas específicas que dependem do interesse do objeto de pesquisa do(a) Mestrando (a).

dos já mencionados filtros para a pesquisa foi encontrado um total de 4.069 produções, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Referente à quantidade total de trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma CAPES (após a utilização dos filtros).

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Afetividade, alfabetização, leitura	3.089	980	4.069

Fonte: A autora, 2019

Para que se pudesse verificar a quantidade de produções encontradas (dissertações e teses) por ano (2009 a 2019) e o quantitativo de trabalhos que atendiam e que não atendiam à pesquisa, foi necessário a elaboração da tabela que apresentou os seguintes dados:

Tabela 3 - Total de arquivos encontrados CAPES/ Dissertações / Teses.

ANOS	DISSERTAÇÕES					TESES				
	TOTAL	A ⁵⁰	%	NA ⁵¹	%	TOTAL	A	%	NA	%
2009	365	0	0,00	0	0,00	82	0	0,00	82	100
2010	403	1	0,25	402	99,75	88	0	0,00	88	100
2011	381	2	0,52	379	99,48	102	0	0,00	102	100
2012	405	3	0,74	402	99,26	103	0	0,00	103	100
2013	214	2	0,93	212	99,07	85	0	0,00	85	100
2014	221	1	0,45	220	99,55	77	1	1,30	76	98,70
2015	247	1	0,40	246	99,60	85	1	1,18	84	98,82
2016	233	0	0,00	233	100	97	0	0,00	97	100
2017	262	2	0,76	260	99,24	103	2	1,94	101	98,06
2018	216	0	0,00	216	100	89	1	1,12	88	98,88
2019	142	1	0,70	141	99,30	69	1	1,45	68	98,55
TOTAL	3089	13	0,42	2711	87,76	980	6	0,61	974	100

Fonte: A autora, 2019

Analisando as tabelas acima, nota-se que muitas produções não atendem ao objetivo do estudo, pois não estão alinhadas com a temática discutida nesta pesquisa. Ademais, foram excluídos os estudos publicados no período anterior ao ano de 2009, já que foi delimitado um parâmetro temporal para esta pesquisa, priorizando a análise dos trabalhos publicados nos últimos dez anos (2009 a 2019).

⁵⁰ Legenda: A – Atende a pesquisa

⁵¹ Legenda: NA – Não atende a pesquisa

Assim, após a leitura minuciosa dos títulos, resumos e trabalhos na íntegra, foram selecionadas 13 (treze) dissertações e 06 (seis) teses, totalizando 19 (dezenove) trabalhos. Pode-se constatar que a maioria dos estudos que abordaram a temática da afetividade no contexto da presente pesquisa são da área educacional, totalizando 18 (dezoito) produções. Foi selecionada apenas uma dissertação na área da Psicologia, da autora Costa (2012) intitulada “Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente”.

Dito isto, também é importante mencionar que as 19 (dezenove) produções possuem como referencial teórico o autor Henri Wallon. Com o intuito de comprovar de forma sistemática a veracidade da pesquisa, será apresentado o rol de produções selecionadas que abordam a afetividade e que podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Produções selecionadas com a temática da Afetividade. (Continua)

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2010	D ⁵²	Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem	Silvia Cardoso Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina
2011	D	O professor do 6º ano e suas concepções sobre a afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem	Leandro Batista da Silva	Universidade Católica de Brasília
		O desenvolvimento afetivo infantil segundo Wallon	Vanessa Aparecida Beleti de Lima	Universidade Regional de Blumenau
2012	D	Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente	Áurea Julia de Abreu Costa	Universidade Federal do Ceará
		Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva Walloniana	Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo	Universidade Estadual Paulista
		Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon	Liege Gasparim	Universidade Federal do Paraná
2013	D	A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual	Elvira Eugênia Silva Aranha	Universidade Federal do Maranhão

⁵² Legenda: D – Dissertação

Quadro 2 – Produções selecionadas com a temática da Afetividade. (Conclusão)

	D	A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização	Livia Maria Rassi Cerce	Universidade Católica de Brasília
2014	D	A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Dina Maria Vieira Pinho	Universidade Federal do Rio de Janeiro
	T ⁵³	A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação	Sônia Eli Cabral Rodrigues	Universidade Federal do Pará
2015	D	Famílias que participam de biblioteca. a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor	Sue Ellen Lorenti Higa	Universidade Estadual de Campinas
	T	Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo	Universidade Estadual de Campinas
2017	D	As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino Fundamental	Jéssica Barboza Casarotte	Universidade Metodista de Piracicaba
	D	A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon	Rosa dos Santos Ribeiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
	T	Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos	Flávia Regina de Barros	Universidade Estadual de Campinas
		Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana	Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo	Universidade Estadual Paulista
2018	D	EMEF Presidente Campos Sales: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político Pedagógico	Sérgio Aparecido Navarro	Universidade de São Paulo
2019	D	A afetividade na prática pedagógica: contribuições e desafios nas salas de aulas inclusivas da rede privada de ensino	Mylena da Silva Guimarães	Universidade Católica de Brasília
	T	A relevância da interação no processo de ensino e aprendizagem	Rosa Jussara de Bonfim	Universidade Católica de Brasília

Fonte: A autora, 2019

⁵³ Legenda: T - Tese

Apesar de todos os estudos acima mencionados abordarem a temática em foco, observou-se que alguns deles estavam mais direcionados à Educação Infantil como a Dissertação de Cacheffo (2012): “Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva Walloniana”. Em 2017, a mesma autora desenvolveu sua tese com o título “Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana”. A referida pesquisa teve como objetivo realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos Wallonianos.

Outros estudos como o de Santos (2013) intitulado “A relação afetiva entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva” e de Guimarães (2019) que destaca “A afetividade na prática pedagógica: contribuições e desafios nas salas de aula inclusivas da rede privada de ensino”, tiveram como objetivo analisar a afetividade durante o trabalho docente com vistas a uma abordagem inclusiva. Nas duas dissertações utilizou-se como suporte teórico, Henri Wallon e Vygotsky. Os principais resultados indicaram que a afetividade contribui de forma significativa na prática pedagógica e influencia, de forma positiva, no processo de aprendizagem.

Na dissertação “EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Pojeto Político Pedagógico”, Navarro (2018) manifestou o desejo de investigar a afetividade, com ênfase na emoção, à luz da teoria de Henri Wallon, eixo do PPP vinculado às situações em que essa emoção aparece. A pesquisa direcionou o olhar, principalmente, para o impacto da afetividade no ambiente escolar e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Foi realizada observação e entrevistas com docentes do Ensino Fundamental. Para o autor, valorizar a afetividade é valorizar a educação, a partir da dignidade da pessoa humana. No segundo capítulo da sua dissertação, o autor reforça as ideias do teórico Henri Wallon, chamando a atenção para o valor da afetividade no desenvolvimento da criança e sua ressonância no cognitivo e na motricidade, de forma integrada, facilitando a aprendizagem. E finaliza seu estudo, destacando que a proposta Walloniana, inclui uma postura democrática e humana para educadores e educandos.

Por outro lado, a autora Camargo (2015) escreveu sua tese acerca das “Representações sociais dos professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”.

Participaram da pesquisa, educadores que atuam em instituições responsáveis pela oferta e administração da educação formal destinada a jovens, adultos e idosos em Bauru/SP. Com base nos dados coletados, constatou-se que os docentes não receberam orientação sobre como ensinar na modalidade EJA durante os cursos de formação inicial. Em relação à afetividade, chegou-se à conclusão que há necessidade dos educadores sistematizarem os conhecimentos que possuem sobre afetividade e prática pedagógica, a fim de que possam mediar significativamente as relações dos educandos com os objetos do conhecimento.

Ainda fazendo uma análise sobre algumas produções encontradas com foco na afetividade, pode ser citada a tese de Barros (2017) “Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos.” Este estudo descreveu e analisou, a partir do olhar dos discentes, as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes do Ensino Superior e seus impactos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os educandos e os conteúdos de ensino abordados. Fundamenta-se nas ideias de Vygotsky e Wallon, que discutem a natureza social dos processos psíquicos e o entrelaçamento entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo ensino-aprendizagem.

Destaca ainda, a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento do indivíduo, bem como o das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa. A coleta de dados foi realizada com sujeitos estudantes de cursos de Graduação envolvendo as áreas de Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas. Dos oito sujeitos participantes, quatro relataram experiências de mediações com impactos negativos e quatro com impactos positivos. Os resultados encontrados podem contribuir para problematizar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, possibilitando aos docentes repensarem suas práticas, ressignificando-as.

Também foi encontrada a tese de Rodrigues (2014) que versa sobre “A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação”. O objetivo da investigação constituiu-se em analisar os processos constitutivos das representações sociais de docentes dos programas de pós-graduação de duas universidades do Pará sobre a afetividade, de modo a elucidar as implicações no trabalho que desenvolvem. Um dos principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa foram os pressupostos de Henri Wallon. O estudo reforça que este teórico concebe a afetividade como uma dimensão imprescindível no

desenvolvimento humano, que se constitui através dos afetos e das relações afetivas. Portanto, afetamos e somos afetados pelas pessoas e pelo mundo que nos cerca.

Observou-se a partir da análise dessas produções encontradas acerca da afetividade, a ênfase nas contribuições do teórico Henri Wallon. As pesquisas realizadas contemplavam as diversas etapas de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, com abrangência em instituições públicas e privadas, passando pelo Ensino Superior e contemplando Programas de Pós-Graduação.

Em tais estudos, foram devidamente discutidas as concepções de Wallon sobre o processo de aprendizagem e a relação educador e educando, explicitando que estes desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pelas questões da afetividade. Reconhecendo a produção de Henri Wallon, a partir dos seus subsídios teóricos, favorecendo a construção de saberes pedagógicos e práticos sobre o desenvolvimento humano é que torna-se oportuno mais estudos acerca dessa temática.

Diante disso, foi observado a partir da pesquisa do tipo Estado da Arte, que vem crescendo as produções científicas relacionadas à afetividade, reconhecendo a sua importância para a aprendizagem. Porém, ainda se faz necessário mais estudos, especificamente os relacionados à afetividade, especialmente na cidade de São Luís-MA, que apresentou um número reduzido de pesquisas acerca desta temática.

Dando prosseguimento a pesquisa do tipo Estado da Arte, foi necessário fazer uma nova seleção entre as 19 (dezenove) produções, com a finalidade de fazer um recorte das produções que contemplavam a temática da afetividade e sua relevância para a formação de crianças leitoras. Utilizando esse parâmetro, foram ainda excluídos 14 (quatorze) trabalhos, pois os mesmos não atendiam ao objeto da pesquisa, pois na sua profundidade não correspondiam aos questionamentos da investigação.

Por fim, identificou-se que as dissertações dos autores Cerce (2013), Pinho (2014), Higa (2015), Casarotte (2017), Ribeiro (2017) atendiam ao estudo e foram analisados com mais atenção, buscando a compreensão de cada autor (a) embasado no teórico Henri Wallon sobre os aspectos afetivos e cognitivos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Algumas informações (título, autor (a),

instituição, tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados) das produções que foram selecionadas para elaboração do referencial teórico da presente pesquisa, podem ser vistos no quadro a seguir.

Quadro 3 - Dissertações selecionadas para elaboração do referencial teórico.

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)/ INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
2013	A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização	Livia Maria Rassi Cerce Universidade Católica de Brasília	Pesquisa qualitativa	Questionário e observação
2014	A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Dina Maria Vieira Pinho Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pesquisa bibliográfica (estudo teórico conceitual)	-
2015	Famílias que participam de biblioteca. a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor	Sue Ellen Lorenti Higa Universidade Estadual de Campinas	Pesquisa qualitativa	Observações e entrevistas semi estruturadas
2017	As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino Fundamental	Jéssica Barboza Casarotte Universidade Metodista de Piracicaba	Pesquisa de campo de cunho qualitativo	Diário de bordo, filmagem de atividades e entrevistas
	A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon	Rosa Dos Santos Ribeiro Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Teórico-bibliográfica	-

Fonte: A autora 2019

Inicialmente, fazendo uma análise da dissertação de Cerce (2013) intitulada “A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização”, a autora afirma que as relações que permeiam as

salas de aula de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental, na Unidade de Ensino pesquisada, são impregnadas de afetividade e que a mesma influi no processo de ensino e aprendizagem das crianças, uma vez que elas se sentem envolvidas e realizam com mais atenção as atividades propostas, mesmo que nem sempre tenham o êxito esperado.

A autora também constata que a concepção sobre afetividade entre os educadores entrevistados, se dá por meio da necessidade da atenção individualizada aos educandos. Em contrapartida, para outros educadores, a afetividade está diretamente associada ao envolvimento emocional, isto é, para tais docentes se envolver com os educandos, com seus problemas e dificuldades, é desenvolver um relacionamento afetivo.

Cerce (2013) também investiga a importância da relação educador-educando no processo de alfabetização. Assim, de acordo com a autora, é possível afirmar que o modo como se dá a relação entre docentes e discentes, pode incidir na aprendizagem. Ela ainda complementa que as práticas docentes não se restringem apenas ao domínio dos conhecimentos, mas principalmente na forma como acontecem as relações e interações no ambiente escolar. Dessa maneira, segundo a autora, a postura, os gestos, as expressões faciais, as atitudes de incentivo e apoio na apresentação dos conteúdos verbais, comprovam que a afetividade é um fator primordial para o desenvolvimento das atividades propostas. Nota-se através da pesquisa realizada pela autora, que existe uma constante troca afetiva e um envolvimento dos educandos nas atividades, seja cantando músicas ou ouvindo histórias infantis, pois nesses momentos as crianças estão entretidas e aprendendo. Daí a importância do (a) educador (a) planejar atividades contextualizadas, prazerosas e significativas.

O estudo realizado por Pinho (2014) analisou o tema “A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A autora utilizando o aporte teórico Walloniano, afirma que o desenvolvimento cognitivo deriva da emoção, sendo esta ainda a manifestação primitiva da afetividade. Ela também acrescenta que o desenvolvimento envolve as dimensões afetivas, cognitivas e motoras, sem que nenhuma tenha destaque ou se sobressaia em relação à outra.

Pinho (2014), em sua pesquisa demonstrou o desejo de compreender por que as crianças sem nenhum impedimento cognitivo, ao terminar o ciclo de alfabetização não se encontravam alfabetizadas, precisando ser encaminhadas para o projeto de

correção de fluxo escolar. A pesquisa teve como finalidade principal defender o vinculamento entre afetividade e as práticas alfabetizadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que a criança possa construir sentimentos de pertencimento às práticas de cultura letrada.

Ainda nas palavras da autora, os processos afetivos são construídos ao longo de nossa história pessoal, inserido em um contexto sócio-cultural, no qual os sujeitos estão mergulhados em suas práticas. Vão, assim, redefinindo suas emoções, tornando-as mais complexas e subordinadas à autorregulação cognitiva. Desse modo, Pinho (2014) constata em sua investigação a reciprocidade entre as dimensões afetiva e cognitiva, de tal maneira que os ganhos realizados por cada uma vão refletir na outra permanentemente. Sob este prisma, a inteligência e afetividade estão intimamente ligadas, sendo inegável que o objeto e o sujeito se constroem mutuamente. Não há, portanto, como negar a íntima relação entre a construção do Eu e a construção do conhecimento acerca do mundo, das pessoas e das coisas nele existentes.

Outro estudo relevante é a dissertação de Higa (2015), intitulada “Famílias que participam de biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor”. A pesquisa nasce com o desejo de ampliar o debate sobre aspectos relevantes em relação à constituição do leitor. Foi realizado o acompanhamento de um grupo de famílias que frequentam uma biblioteca pública do Estado de São Paulo, descrevendo e analisando a mediação dos adultos no processo de aproximação das crianças com a leitura. A pesquisa está teoricamente embasada nos teóricos Wallon e Vygotsky, além de autores como Certeau, Chartier e Bakhtin que fornecem subsídios teóricos em relação às concepções de leitura. Para construção dos dados, foram realizadas observações das práticas das famílias na biblioteca, bem como entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a constituição do leitor é um processo complexo, mediado por inúmeras experiências de leitura, marcado pela trajetória de vida dos sujeitos e por seu impacto subjetivo. Deste modo, a mediação dos pais e funcionários da biblioteca, o livre acesso aos livros, as leituras frequentes e a participação constante na biblioteca contribuem para a aproximação das crianças com a leitura.

Merece também destaque o estudo realizado por Casarotte (2017) que pesquisou sobre “As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino Fundamental”, analisando a dimensão afetiva que

constitui o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita construídos por uma docente e seus discentes, quando estes ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir dos dados coletados foi possível detectar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula e inferir que as mediações, as propostas pedagógicas, a organização da sala de aula, as avaliações e o olhar do outro influencia no modo como os educandos se constituem e se relacionam com o objeto de estudo. Sendo assim, as análises dos dados feitos pela autora sugeriram que na sala de aula há movimentos de proximidade e distanciamento da leitura e escrita e que ambos estão impregnados de afetividade.

Diante dessa realidade, os dados da pesquisa indicaram que os momentos promovidos pela educadora para que os educandos expressassem suas opiniões, tirassem suas dúvidas, compartilhassem suas vivências, fossem à lousa resolver os exercícios e, em especial, quando ela os ajudava na conclusão das atividades com pistas, estratégias e indagações, colaboraram para o desempenho das crianças, melhorando suas relações com a construção da escrita. Os momentos significativos com a leitura, também foram evidenciados pela escuta da educadora aos educandos e na escolha de bons livros para leitura com histórias que trabalharam diferentes aspectos e tocaram as crianças de diferentes formas. Do mesmo modo, se mostraram positivos os momentos em que a educadora elogiava o desempenho dos educandos durante as atividades coletivas.

Segundo Casarotte (2017), em relação aos conhecimentos prévios trazidos pelas crianças, a docente destacou a importância de valorizá-los e considerá-los nas discussões. Logo, pode-se inferir que nas suas decisões pedagógicas, os conhecimentos espontâneos e científicos dos educandos são valorizados e que, a partir deles, a docente conduz o desenvolvimento da explicação e das atividades. Ainda segundo a autora, a relação entre afetividade e conhecimentos prévios, trata-se de uma condição muito singular da mediação, pois refere-se à preocupação do (a) educador (a) em buscar relações junto com os educandos, entre o conteúdo a ser apreendido e o que já sabem sobre ele.

Em contraposição, foram registradas outras dimensões afetivas que indicaram um distanciamento dos alunos em relação à leitura e escrita. Em um primeiro aspecto, pela grande quantidade de exercícios que deixavam as crianças visivelmente cansadas e pela repetição das atividades que, na maioria das vezes, não eram atrativas para os educandos. De acordo com Casarotte (2017), consistiam

em atividades parecidas que assumiam as mesmas características, ou seja, exploravam a decodificação dos símbolos, relacionando grafema e fonema. Tais atividades propostas revelam a concepção de alfabetização que permeia o trabalho em sala, a de que antes de trabalhar com a produção de textos, as crianças precisam dominar seus signos, portanto, primeiro aprender a escrita de forma conceitual para depois compreender sua funcionalidade.

Um último ponto de destaque que colaborou para o distanciamento dos educandos em relação aos conteúdos escolares foi o controle excessivo sobre os movimentos dos mesmos. Este aspecto acabou excluindo o lúdico das propostas pedagógicas desta turma. Segundo o pensamento de Casarotte (2017) o movimento tem a importante capacidade de representar as emoções e, ao tentar excluí-lo ou minimizá-lo, pode-se ameaçar a aprendizagem em sala de aula. Sobre esse assunto, Casarotte (2007) ainda faz um alerta sobre o cuidado na interpretação dos movimentos, pois a disciplina é também importante na realização das atividades acadêmicas. Contudo, é necessário sensibilidade ao interpretar os estados emocionais.

Ainda no mesmo ano, Ribeiro (2017) realizou uma pesquisa teórico-bibliográfica “A afetividade no Ensino Fundamental: o Estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon”. A pesquisa teve por objetivo mapear os trabalhos publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2009 a 2014, que abordaram a afetividade no contexto educacional. A fundamentação teórica foi baseada em dois grandes teóricos Piaget e Wallon. Portanto, a dissertação teve como objetivo encontrar nas obras educacionais e pedagógicas desses teóricos, conceitos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, elencando contribuições positivas da relação afetiva entre educador e educando para o processo de aprendizagem escolar. A autora destaca que através da pesquisa utilizando o ambiente virtual (BDTD), pode comprovar através da análise de diversos estudos, que os aspectos afetivos e cognitivos são vistos como uma prática pedagógica que promovem o ensino-aprendizagem na escola.

Fica claro a partir da discussão dos estudos selecionados a importância da teoria Walloniana, que leva em consideração não só os aspectos cognitivos, como também o componente afetivo no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir será apresentada a caracterização da escola e dos participantes da pesquisa.

5.3 Especificações do campo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na escola municipal de ensino de São Luís (Unidade de Educação Básica Professor Sá Valle), estado do Maranhão.

O escolhido para dar nome à escola foi José Ribamar Ribeiro de Sá Valle, professor, escritor, pesquisador, jornalista, figura de destaque na cultura maranhense. Professor do Liceu Maranhense, onde foi também gestor, escreveu vários livros didáticos sobre a Geografia e História do Maranhão, adotados durante muitos anos pelas escolas locais. Como jornalista, escreveu na Folha do povo, a Pacotilha, o Imparcial, Tribuna e muitos outros periódicos de seu tempo. Cercado do carinho e afago de sua esposa, filhos e netos, faleceu aos 75 anos, no dia 4 de dezembro de 1966.

A Unidade de Educação Básica Professor Sá Valle existe desde agosto de 1976 e durante esse tempo sempre prestou serviços educacionais na comunidade do Anil. Atualmente a referida escola dispõe de 21 salas de aula, dois banheiros para os discentes (masculino e feminino), dois banheiros adaptados para os funcionários (masculino e feminino), uma quadra, uma biblioteca devidamente equipadas à disposição dos estudantes, uma sala de vídeo, um refeitório, um laboratório de informática, uma secretaria e uma sala de professores. O espaço físico da escola é amplo, com um estacionamento, dois pátios externos e área nos fundos do prédio, isolada por muro.

A Unidade possui um gestor geral e três adjuntos, além de contar com os seguintes funcionários: matutino (42 professores, 01 Coordenador Pedagógico e 03 secretários); vespertino (31 professores, 02 Coordenadores Pedagógicos e 01 secretário); noturno (07 professores e 01 Coordenador Pedagógico). Mediante o exposto, a instituição atende nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Entretanto, a pesquisa limita-se ao turno vespertino, que atende aos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os alunos que frequentam a referida instituição de ensino moram, na sua grande maioria, no entorno da escola (Pão de açúcar, Piquizeiro, João de Deus, dentre outros). Alguns vem de bairros mais distantes devido a falta de vagas ou até

mesmo ausência de escolas. Segundo dados informados pela gestão da escola, a comunidade do Anil apresenta baixo poder aquisitivo. As crianças oriundas destas famílias formam o quadro discente da UEB Professor Sá Valle.

5.4 Características dos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 11 (onze) docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes profissionais foram escolhidos, pois atuam diretamente com as questões do processo de alfabetização.

O fato da pesquisa ser realizada com docentes se justifica, pois são nos espaços de educação formal que acontecem as relações de ensino e aprendizagem, as contradições, e onde se manifestam os problemas de aprendizagem da leitura. Portanto, criar formas de interagir com tais profissionais significa também entrar em contato com o fenômeno, vivenciá-lo em seus diferentes significados e implicações. Essa possibilidade enriquece e amplia os horizontes da investigação.

Dos docentes que se tornaram participantes da pesquisa, constatou-se que todos são do sexo feminino. Esta particularidade, porém, não obedece a nenhum critério estabelecido para este estudo. No entanto, apenas confirma uma realidade observada frequentemente nas instituições de ensino de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com um grande predomínio de educadores do sexo feminino. Observou-se também que as educadoras possuem idade que varia entre 38 e 58 anos de idade.

Durante a aplicação do questionário e na realização da entrevista foi explicado, de forma clara aos sujeitos envolvidos, os objetivos da pesquisa, assim como garantido-lhes o sigilo absoluto em relação à nomes. Dessa forma, durante a análise de dados as educadoras foram identificadas como E1 (Educadora 01), E2 (Educadora 02), E3 (Educadora 03) e assim por diante. Ademais, foi solicitado às docentes a assinatura do termo de livre consentimento e esclarecimento, conforme Anexo A. Foi a partir da disponibilidade de tais participantes que pode-se descrever e analisar as informações pertinentes, respondendo assim aos questionamentos da pesquisa.

No que se refere à Graduação e Pós-Graduação, assim como tempo de serviço na escola e período de atuação com a alfabetização, as educadoras estão assim caracterizadas:

Quadro 4 - Especificações dos docentes.

Educadora	Graduação	Especialização	Mestrado	Período de atuação na escola	Período de atuação com a alfabetização
E1	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e clínica/Supervisão, Gestão e Planejamento	Não	10 anos	10 anos
E2	Pedagogia	Gestão e Orientação Educacional	Não	07 anos	15 anos
E3	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	09 anos	19 anos
E4	Pedagogia	Gestão Escolar e Metodologia das séries iniciais	Não	04 anos	04 anos
E5	Pedagogia	Docência do Ensino Superior/ Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional	Não	07 anos	03 anos
E6	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	16 anos	16 anos
E7	Pedagogia	Docência do Ensino Superior	Não	01 ano	02 anos
E8	Pedagogia	Gestão Educacional e Psicopedagogia	Didática Educacional (cursando)	13 anos	09 anos
E9	Licenciatura em Letras	Não	Não	05 anos	10 anos
E10	Pedagogia	Supervisão, Gestão e Planejamento Escolar	Não	02 anos	12 anos
E11	Pedagogia	Gestao, Supervisão e Orientação Educacional e Neuropsicopedagogia.	Não	11 anos	15 anos

Fonte: A autora, 2021

Houve a necessidade de obter algumas informações adicionais, para isso, foram ouvidas outras pessoas do contexto escolar, como a gestão e coordenação pedagógica.

5.5 Instrumentos para coleta e geração dos dados

Outro requisito importante que deve-se levar em consideração em toda pesquisa são os instrumentos de coleta das informações. Nessa vertente, um

instrumento passa a ser válido quando efetivamente obtém as informações necessárias ao estudo proposto.

Os instrumentos de geração de dados utilizados foi o questionário misto e a entrevista semiestruturada, encontrados respectivamente nos Apêndices A e B. Para tanto, foram utilizadas plataformas digitais *online* através das ferramentas do *Google*, tais como *Google Forms* e *Google Meet*, a primeira para o questionário e, a segunda, de áudio e vídeo para as entrevistas. Vale lembrar que foram utilizadas tais tecnologias devido ao momento pandêmico, já contextualizado anteriormente.

A vantagem na utilização do questionário é que ele constitui-se em um instrumento versátil, rápido e assegura ao informante uma maior liberdade para expressar suas ideias e opiniões, proporcionando um tempo maior para a reflexão sobre as perguntas levantadas. Assim, foi utilizado o questionário misto, combinando perguntas fechadas e abertas. Sobre este instrumento de geração de dados, os autores advertem que:

A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado. [...] O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.108).

Ainda como recurso para geração de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista possibilita explorar com profundidade elementos do estudo. Uma das maiores vantagens dessa modalidade de entrevista está na flexibilidade, onde através da condução do (a) entrevistador (a), o (a) entrevistado (a) poderá fornecer informações mais completas e pertinentes, além de demonstrar gestos, expressões faciais etc. Sobre este aspecto, os autores asseveram que esse tipo de entrevista “não exige rigidez no roteiro, o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção [...] (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.106).

Após a coleta, os dados devem ser apresentados de forma sistemática e interligada. Na presente pesquisa, a análise e interpretação dos dados gerados foi feita por meio de quadros, tabelas e também através das análises das respostas do questionário e das entrevistas.

A seguir para melhor compreensão foi estruturado um quadro com a síntese dos procedimentos metodológicos, especificando desde os tipos de pesquisa até a forma de análise e interpretação dos dados do presente estudo.

Quadro 5 - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.

Tipos de Pesquisa	Revisão de literatura, Pesquisa do Tipo Estado da Arte e Pesquisa Documental
Quanto à Abordagem do Problema	Qualitativa
Quanto aos seus Objetivos	Exploratória e Descritiva
Quanto ao Método de Abordagem	Dialética
Instrumentos de coleta de dados	Questionário Misto <i>online</i> (<i>Google Forms</i>) Entrevista semiestruturada (ferramenta executiva de vídeo- <i>Google Meet</i>)
Análise e interpretação dos dados gerados	Quadros, tabelas e respostas do questionário e das entrevistas

Fonte: A autora, 2020

5.6 Descrição do produto da pesquisa

Sabe-se que uma das características dos Mestrados Profissionais é que ao término da pesquisa além de apresentar a dissertação, também deve ser disponibilizado um produto que deve contribuir para aplicação do conhecimento com o intuito de resolver situações e problemas concretos. Mediante isso, após a interpretação e análise dos dados disponibilizados pelos colaboradores da pesquisa, como resultado (produto educacional) será construído um Caderno de Orientações Pedagógicas.

A proposta é que o Caderno de Orientações Pedagógicas, seja um material de apoio aos educadores alfabetizadores, apresentando a seguinte estrutura: apresentação, sumário, introdução, orientações acerca da temática abordada, sugestões de sequências didáticas de leitura e de obras literárias para os anos iniciais, considerações finais e referências. Contudo, faz-se necessário esclarecer que as orientações e atividades propostas serão possibilidades, as quais poderão ser repensadas, ampliadas e até ressignificadas conforme a necessidade e realidade escolar.

No que diz respeito às orientações aos docentes, será organizado o produto com informações acerca da afetividade na perspectiva Walloniana, assim como trará a discussão e reflexão acerca da contribuição da afetividade no processo de formação da criança leitora. Desse modo, o Caderno de Orientações Pedagógicas será composto por atividades lúdicas e propostas de sequências didáticas de leitura, pensadas e discutidas pela pesquisadora com a colaboração dos educadores. Além das atividades de incentivo à leitura, serão apresentadas sugestões de livros de literatura que poderão ser utilizados pelas crianças, estimulando a necessidade em relação ao ato de ler.

Este material terá por objetivo orientar os docentes em suas atividades de leitura, priorizando situações de aprendizagem significativa⁵⁴, que possam afetar as crianças em processo inicial de alfabetização. Disponibilizando este produto educacional (Apêndice D), almeja-se tornar o ambiente escolar mais rico em possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo um movimento de aproximação dos educandos em relação à leitura por meio de uma adequada mediação pedagógica.

Contudo, é importante frisar que em virtude do período de distanciamento social do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID19), os (as) mestrandos (as) do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, poderão facultativamente fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional, de acordo com a instrução normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA aprovada pelo Colegiado do referido programa. Assim sendo, o produto educacional se constituirá em uma sugestão de proposta de intervenção que poderá ser aplicada pelos docentes futuramente ao término da Pandemia.

⁵⁴ David Paul Ausubel nasceu no ano de 1918 nos Estados Unidos, ficou conhecido por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa. A teoria da aprendizagem significativa surgiu no ano de 1970 nos Estados Unidos. No Brasil, as ideias e pensamento de Ausubel foram conhecidas no início da década de 70 com a contribuição do professor Joel Martins, onde o mesmo começou a influenciar outros com as ideias desse pesquisador, através de cursos de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo o próprio David Ausubel, Aprendizagem Significativa é a aprendizagem constituída de um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (AUSUBEL, 1968). Para ele, aprender é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Para que isto ocorra, é preciso que exista uma predisposição para aprender. Ao mesmo tempo, é necessária uma situação de ensino potencialmente significativa, planejada pelo educador, que leve em conta, o contexto no qual o educando está inserido e o uso social do objeto a ser estudado. Para mais detalhes ver: Linhares (2017) - A aprendizagem significativa e suas contribuições para a educação infantil: um estudo exploratório com as professoras de Educação Infantil na ilha de São Luís-MA.

6 AS VOZES DAS EDUCADORAS ALFABETIZADORAS: analisando e discutindo os dados

Nesta seção serão apresentados os resultados das análises dos dados gerados através das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário (*Google Forms*), assim como, a partir das falas dos docentes que participaram das entrevistas individuais utilizando a ferramenta executiva de vídeo (*Google Meet*).

Durante o período da investigação que compreendeu os meses de fevereiro, março e abril de 2021, pretendeu-se a partir dos dados coletados na Unidade de Educação Básica Professor Sá Valle, identificar principalmente a concepção dos docentes acerca da afetividade e da alfabetização, assim como, verificar através de seus relatos, como tem se constituído os processos afetivos entre educadores e educandos e destes com a leitura no espaço escolar. Entretanto, é mister salientar que devido ao período pandêmico, não pode ser realizada a observação participante na escola pesquisada.⁵⁵ Sendo assim, não foi possível confrontar o discurso (registrado no questionário e nas entrevistas) com a prática exercida em sala de aula.

Diante dos dados gerados e sendo estes de natureza qualitativa, um dos passos essenciais na pesquisa, foi à organização e interpretação de todo material, o qual resultou na criação de categorias de análise que correspondem a aspectos das práticas pedagógicas dos educadores participantes da pesquisa. Para esta organização sistemática das respostas dadas no questionário e das transcrições das entrevistas foram utilizados o quadro de respostas e também foram produzidas algumas tabelas.

É importante lembrar que a pesquisa contou com a participação de 11 (onze) docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos docentes que se tornaram participantes da pesquisa, constatou-se que todos são do sexo feminino. Em função disso, será utilizado a partir de então, a forma feminina da palavra, sendo preservada a identidade das educadoras que serão identificadas como E1 (Educadora 01), E2 (Educadora 02), E3 (Educadora 03) e assim por diante.

⁵⁵ O Decreto Municipal nº 54.936, de 23 de março de 2020, declara o estado de calamidade pública no município de São Luís, em virtude do número de infectados pela COVID 19 na cidade, determinando a suspensão de todas as atividades presenciais dos órgãos públicos e entidades vinculadas ao Poder Executivo Municipal.

Em um primeiro momento, fazendo uma análise das respostas obtidas através da aplicação do questionário, que foi devidamente respondido pelas educadoras, chegou-se as seguintes categorias de análise (concepção de alfabetização e do significado de ser uma educadora alfabetizadora; ser leitora e modelo de leitora para as crianças; finalidade da mediação pedagógica e acesso aos materiais de leitura). Estas categorias serão analisadas detalhadamente a seguir.

6.1 A concepção de alfabetização e do significado de ser uma educadora alfabetizadora

Quando as docentes foram indagadas em relação à sua concepção de alfabetização e do significado de ser uma educadora alfabetizadora, obteve-se as seguintes respostas.

Quadro 6 - Resposta do questionário (concepção de alfabetização/ser educadora alfabetizadora. (Continua)

Educador (a)	
E1	<i>“Alfabetização: implica no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever e criar novos conhecimentos. O professor alfabetizador faz a mediação desses conhecimentos através de planejamentos e ações pedagógicas capazes de desenvolver as habilidades propostas a realidade de cada aluno, visto que trabalhamos com turmas heterogêneas.”</i>
E2	<i>“Alfabetização significa ir além de codificar e decodificar o significado das letras. É fazer uma leitura de mundo, é se posicionar em relação aos acontecimentos sociais, é criar, questionar e expor suas ideias. E o professor alfabetizador é apenas um mediador que orienta nessa construção do conhecimento. Propicia atividades que desenvolva a leitura e o senso crítico.”</i>
E3	<i>“Significa proporcionar a criança o desenvolvimento da leitura e escrita de forma crítica, reflexiva com relevância. O professor alfabetizador é aquele que leva o aluno a construir o saber educacional de forma prazerosa, mais permitindo ao mesmo sua leitura de mundo dentro do meio onde ele se encontra.”</i>
E4	<i>“Alfabetização é um processo contínuo de desenvolvimento da leitura e escrita. O professor é um mediador desse processo leitura e escrita. O professor é um mediador desse processo.”</i>

Quadro 6 - Resposta do questionário (concepção de alfabetização/ser educadora alfabetizadora. (Conclusão)

E5	<i>“Alfabetização é fazer com que a criança ou indivíduo desenvolva a habilidade da leitura e escrita. Ser uma professora alfabetizadora é de suma importância para o desenvolvimento adequado da habilidade de ler e escrever com compreensão.”</i>
E6	<i>“Alfabetização é ensinar a criança o processo de aprender a ler e escrever e utilizá-lo em seu dia a dia. Pra mim é muito gratificante porque eu consigo acompanhar desde os conhecimentos básicos, níveis de escrita até o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever.”</i>
E7	<i>“Alfabetização para mim é um processo de descoberta e encantamento pelas letras, escrita e leitura. É usar a leitura e escrita para uso social: fazer uma carta, bilhete. Um professor alfabetizador precisa ter muitas habilidades para desempenhar essa função: ser leitor, incentivador, carinhoso, empático, paciente, lúdico, a fim de contribuir com o aprender do ler e escrever.”</i>
E8	<i>“Significa abrir caminhos. O início, o alicerce para um futuro de oportunidades. Ser uma Professora alfabetizadora é uma realização para quem sempre quis fazer a diferença e ajudar as pessoas em suas conquistas.”</i>
E9	<i>“Alfabetizar é proporcionar ao aluno abrir novas janelas para novas descobertas, novos conhecimentos.”</i>
E10	<i>“Alfabetização é um processo de aquisição da leitura e escrita. Ser um professor alfabetizador é ter um comprometimento em possibilitar aos alunos viver no mundo letrado para que eles compreendam o verdadeiro significado do que é ler e escrever.”</i>
E11	<i>“É um processo que desenvolve a aprendizagem do indivíduo em consonância com o ato de ler e escrever. É um ato em que posso desenvolver a capacidade, facilitando o processo de aprendizagem do meu aluno.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

Com base nessa primeira argumentativa, percebeu-se que as educadoras concebem a alfabetização como o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Contudo, enfatizam que a alfabetização vai além da codificação e decodificação das letras. Para elas, alfabetizar significa desenvolver a leitura e escrita de forma crítica e reflexiva, utilizando-as socialmente. Esta concepção de alfabetização é

corroborada por diversos autores abordados neste estudo tais como: Smith (1989), Freire (1988/2000), Jolibert (1994), Smolka (2012), Goulart (2015), entre outros.

Smith (1989, p. 16) nos diz que ler “é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons”. Conforme Jolibert (1994, p.15) “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. Diretamente, isto é, sem passar pelo intermédio: nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra); nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório)”.

Nessa mesma direção, Freire (2000) afirma que a leitura não pode ser reduzida a um aprendizado do código linguístico. Para este autor, ler é algo muito mais criador do que simplesmente passear sobre as palavras. Nesse sentido, as educadoras demonstram ter uma concepção de leitura mais ampla, ou seja, não limitando-se à decodificação de sinais gráficos. Ao contrário, em suas respostas fica evidente que ser leitor (a) é acima de tudo ler o mundo à sua volta, como nos diz Freire (1988) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Também fica claro em suas afirmações, que o docente precisa levar em consideração nas situações de ensino da leitura, um trabalho que priorize o sentido, a utilidade e o domínio real do que se deve aprender.

Este aspecto precisa ser alvo de constante reflexão no âmbito educacional, haja vista, a escola historicamente não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. Pelo contrário, tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido (SMOLKA, 2012). As educadoras também reforçaram nas suas narrativas a importância e finalidade da mediação docente nesse processo de alfabetização, o que será analisado na próxima categoria.

6.2 Finalidade da mediação pedagógica

Como foi abordado ao longo desse estudo, a atuação docente é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, já que este é responsável pelas ações desenvolvidas no ambiente escolar. Por este viés, as afirmativas das educadoras alfabetizadoras, trazem à tona seus entendimentos sobre a relevância da mediação docente, com o intuito de promover uma aprendizagem com sentido. Na sequência, as respostas obtidas.

Quadro 7 - Resposta do questionário (Finalidade da mediação pedagógica).
(Continua)

Educador (a)	
E1	<i>“Com a finalidade de aprimorar a compreensão da leitura e da escrita do aluno, de modo que ele possa saber interpretar e escrever com autonomia.”</i>
E2	<i>“O docente é um facilitador, que pode oferecer meios para que esse processo seja significativo e eficiente. A mediação do professor é a base indispensável para essa construção [...]”</i>
E3	<i>“A mediação tem a finalidade de proporcionar a criança o gosto pela leitura levando a mesma a ter uma aprendizagem significativa.”</i>
E4	<i>“Posso facilitar o processo por meio de metodologias pedagógicas que contribuirão na aquisição e no desenvolvimento da leitura.”</i>
E5	<i>“[...] existe uma grande dificuldade de aprendizagem correspondente a leitura e a mediação se fazem necessária para facilitar a aprendizagem do aluno.”</i>
E6	<i>“[...] o professor precisa desenvolver meios para que a criança aprenda com mais facilidade.”</i>
E7	<i>“O docente tem a finalidade de mostrar caminhos, atratividade que facilitem o processo de alfabetização.”</i>
E8	<i>“O papel mediador do professor é importante, uma vez que conhece caminhos e possibilidades para que o aluno comece esse processo, que uma vez iniciado favorecerá todo o desenvolvimento das atividades propostas.”</i>

Quadro 7 - Resposta do questionário (Finalidade da mediação pedagógica).
(Conclusão)

E9	<i>“Essa mediação é fundamental durante esse processo para que tudo se torne um momento de aprendizagem e também de prazer.”</i>
E10	<i>“O professor mediador no processo de aquisição da leitura possui uma função importante, pois contribui na formação do cidadão e dentro do âmbito escolar ele busca desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos.”</i>
E11	<i>“Mostrar que somos capazes de fazer com que nossos alunos possam avançar tendo uma boa rotina envolvendo a leitura.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

Nas vozes das educadoras, percebe-se o quanto é importante a atuação do docente, como um facilitador no processo de aquisição da leitura, especialmente na fase inicial da escolarização.

A aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais. Portanto, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo educando. Evidentemente, que no ambiente escolar existem outros mediadores culturais, como os livros, textos, material didático, os colegas de turma. Mas não se pode olvidar que, no espaço escolar, o educador constitui-se como figura indispensável no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Wallon em toda sua obra vem destacar o papel do outro e das interações estabelecidas entre os sujeitos. Com o tempo, através das experiências e interações, o sujeito vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e construindo suas características peculiares.

Sua teoria vem ampliar nossa visão acerca do processo educativo, ou seja, este não pode ser mais concebido limitando-se a dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo. Destarte, o educador como mediador entre os educandos e os objetos de conhecimento, deve oportunizar e organizar espaços para que as habilidades e aptidões afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais possam ser devidamente desenvolvidas.

Diante dessa evidência, fica claro que a educação bancária tão denunciada por Freire (1968), onde o docente deposita os conteúdos, ou seja, ele fala, explica e os discentes apenas escutam, repetem e retem, não pode mais ser aceita. É preciso, que o educador assuma a posição de articulador das situações de aprendizagem, priorizando uma adequada mediação pedagógica, integrando assim os aspectos cognitivos e afetivos.

Outro aspecto a ser assinalado nas narrativas das educadoras, diz respeito a importância da mediação pedagógica, na medida que o docente tem a finalidade de mostrar caminhos, meios, possibilidades para que seus alunos aprendam de forma mais atrativa, prazerosa e significativa. De acordo com Leite (2011), é nas situações de sala de aula, em condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas principalmente pelo professor, que as crianças poderão desenvolver movimentos de aproximação ou afastamento em relação à leitura.

Ainda segundo este autor, o educador precisa estar atento a decisões importantes na mediação (escolha de objetivos pertinentes, ter o aluno como referência, a organização dos conteúdos, a escolha dos procedimentos e atividades de ensino, assim como a forma como o aluno será avaliado).

Ratificando este pensamento, Solé (1998) também aponta a necessidade do docente planejar bem os momentos de leitura, selecionar com critério os materiais a serem trabalhados e tomar decisões sobre as ajudas prévias, as intervenções que os alunos possam necessitar.

Para efeito de síntese, nota-se a complexidade e relevância de uma mediação adequada e de qualidade, já que a mesma pode apresentar implicações não apenas cognitivas como também afetivas na relação que se estabelece entre o educando e o objeto do conhecimento (leitura).

Por conseguinte, sabe-se que o ensino da leitura depende também, mais especificamente, de um (a) educador (a) que tenha entusiasmo pela leitura. Para isso, é imprescindível que o (a) docente seja leitor (a) e uma referência para seus discentes, o que será analisado na próxima categoria em relação aos participantes da pesquisa.

6.3 Ser leitora e modelo de leitora para as crianças

As docentes quando indagadas sobre considerarem-se ou não leitoras, responderam da seguinte maneira:

Quadro 8 - Resposta do questionário (Ser leitora). (Continua)

Educador (a)	
E1	<i>“Sim, estou sempre lendo para aprimorar minhas estratégias de ensino. Leio sempre com as crianças e para as crianças.”</i>
E2	<i>“Sim, habitualmente me envolvo em atividades que é necessário a leitura e discussão.”</i>
E3	<i>“Sim, o gosto pela leitura é algo imprescindível para o meu crescimento como pessoa inserida no contexto social.”</i>
E4	<i>“Sim, continuamente estamos buscando melhorar o nosso aprendizado através de estudos e pesquisas.”</i>
E5	<i>“Sim. Porque faço uso da leitura constante em minha vida.”</i>
E6	<i>“Não me considero leitora, porque só leio o necessário.”</i>
E7	<i>“Sim, adoro ler, leio mais de 12 livros no ano. E essa leitura me transforma a cada dia um profissional melhor, dedicado e crítico.”</i>
E8	<i>“Sim, os livros fazem parte do meu trabalho e do meu lazer.”</i>
E9	<i>“Sim!!! Porque o hábito tornou-se um prazer pela leitura.”</i>
E10	<i>“Considero-me uma leitora em primeiro lugar porque a minha profissão exige que eu tenha esse hábito, e em segundo porque eu tenho que ser referência.”</i>
E11	<i>“Sim. Vivo sempre buscando meios que eu possa enriquecer meus conhecimentos. Lendo ótimos livros.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

De acordo com as afirmações dadas, fica evidente que a maioria das docentes se consideram leitoras e afirmam que a partir da leitura conseguem se informar, pesquisar, ampliar seus conhecimentos, desenvolver senso crítico, além de utilizarem a leitura por prazer. Das educadoras que responderam ao questionário, nota-se que apenas a E6 (Educadora 06), não se considera leitora, já que costuma ler apenas o necessário.

Com base nisso, pode-se inferir que a docente apresenta suas próprias dificuldades em relação à leitura, o que certamente influencia em sua prática pedagógica. É bom lembrar que alguns docentes nada mais leem que o livro didático, mostrando-se muitas vezes incapazes de trabalhar com a diversidade de textos. Em contrapartida, a criança precisa perceber que o educador não somente ensina a ler, mas que ele também é um leitor. Por esse motivo, é que as crianças devem presenciar momentos em que os adultos estejam lendo.

Assim, ao educador caberá compartilhar com seus educandos, seus próprios atos de leitura, por exemplo, comentando uma notícia que considera pertinente em sala de aula, selecionando passagens cruciais dos livros, que despertem o interesse das crianças. Com isso, elas se sentirão mais estimuladas a ler.

Para completar esse entendimento, Nemirovsky (2002) esclarece que o docente precisa aproximar as crianças da linguagem dos livros, como também é fundamental que leia e escreva na sala de aula, compartilhando seus atos de leitura e escrita fora do espaço escolar.

Diante do supracitado, as educadoras ao serem questionadas se em sala de aula consideram-se modelo de leitoras para as crianças, todas as respostas foram afirmativas.

Após esta indagação, constatou-se uma contradição na fala da E6 (Educadora 6) já que dificilmente quem não é leitor (a), poderá ser exemplo e modelo para seus educandos. Para Solé (1998, p.90) “[...] é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais”.

Por este viés, há algum tempo que a pesquisa a partir da lembrança de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento da leitura. (COLOMER, 2007). Cabe trazer para discussão a teoria do poder de contágio das emoções, descrita por Wallon (1968). Para ele, a emoção tem o poder de contagiar o outro, uma vez que ela é plástica, isto é, é percebida pelo outro pelas expressões da face e do corpo, pela entonação da voz etc.

Diante disso, é essencial a figura do docente, contagiando e suscitando diariamente essa necessidade em seus educandos, seja lendo ou comentando suas leituras, fazendo com que expressem suas ideias, emoções, assim como indicando e oportunizando os mais diversos materiais de leitura, o qual será abordado na próxima categoria.

6.4 Acesso aos materiais de leitura

Sobre a questão referente ao trabalho com textos em sala de aula, das 11 (onze) docentes, todas afirmaram que utilizam textos. Assim sendo, constatou-se que 100% das educadoras trabalham com textos.

Em relação aos tipos de textos que mais utilizam em sala de aula, elas afirmaram:

Quadro 9 - Resposta do questionário (Tipos de textos usados em sala).

Educador (a)	
E1	<i>“Textos: parlendas⁵⁶, trava-línguas⁵⁷, bilhetes, poemas, contos.”</i>
E2	<i>“Parlendas, trava-línguas, poemas, textos informativos, história em quadrinhos, músicas, vídeo, adivinhas.”</i>
E3	<i>“Cartazes, murais, imagens, livros paradidáticos etc.”</i>
E4	<i>“Textos extraverbais, práticos, narrativos [...]”</i>
E5	<i>“Pequenos textos são os mais indicados na fase da alfabetização. Exemplo: Parlendas.”</i>
E6	<i>“Variados gêneros: poemas, contos, música, etc.”</i>
E7	<i>“Variados gêneros, cards, cartazes, músicas etc.”</i>
E8	<i>“Contos, fábulas, livros paradidáticos, recursos digitais.”</i>
E9	<i>“Fábulas, contos, poemas [...].”</i>
E10	<i>“Eu trabalho todos os dias a atividade permanente de leitura que significa que todos os dias eu leio para os meus alunos e nós temos uma roda de conversa acerca do tipo de gênero textual trabalhado [...].”</i>
E11	<i>“Poemas, receitas, bilhetes, histórias em quadrinhos, etc.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

⁵⁶ As parlendas são rimas infantis que servem para divertir as crianças, ao mesmo tempo que trabalham com a memorização e a fixação de alguns conceitos. As parlendas servem como sistemas educativos que fazem parte da literatura popular oral e do folclore brasileiro.

⁵⁷ O trava-línguas é formado por palavras com sílabas difíceis de articular quando pronunciadas de forma rápida. Os trava-línguas são usados em brincadeiras infantis. Assim, devem ser memorizados e ditos com rapidez, sem que haja trocas ou erros de pronúncia.

Nas assertivas das alfabetizadoras, pode-se captar que elas costumam trabalhar com os mais variados tipos de textos em sala de aula, tais como: parlendas, trava-línguas, bilhetes, poemas, contos, adivinhas, músicas, entre outros. Acredita-se, então, que as crianças têm acesso aos diferentes tipos de textos, fugindo de uma concepção equivocada de que estas só devem ter acesso a variedade textual quando já são capazes de ler convencionalmente.

Nesta indagação, percebe-se que para as educadoras, o texto assume um papel teórico e metodológico relevante no processo de alfabetização. Para Geraldini (1991), o texto constitui-se no ponto de partida das aulas, dos encontros com as crianças (texto falado e escrito), assim como também o ponto de chegada, na medida que, com a imersão em textos diversos, com muitas conversas e debates, o discurso das crianças se ampliam e novos conhecimentos são construídos nesse percurso.

Corroborando com o pensamento do autor, Corais (2015) também aponta a importância de trabalhar a partir dos textos de variados gêneros de forma significativa e relevante para a vida, como forma de tornar as crianças interessadas em desvendar os mistérios da leitura.

Com base nessas reflexões, considera-se pertinente ainda citar Jolibert e Jacón (2006), que evidenciam que este contato com os textos comece desde a chegada da criança na sala de aula. Os textos apresentados pelo educador devem ser significativos e de todos os tipos, com os quais as crianças possam interagir de forma natural no dia a dia.

Nessa perspectiva, as autoras revelam a importância de uma sala textualizada, onde as crianças tenham à mão e à vistas todos os textos advindos do cotidiano escolar. Portanto, uma sala textualizada compreende os textos funcionais da vida cooperativa do grupo (quadro de presenças, o regulamento da vida escolar etc), o jornal mural (espaço de comunicação de notícias, receitas, piadas, entre outros), textos associados às aprendizagens e textos para se comunicar com a comunidade.

Contudo se faz mister ressaltar que não há como perceber nas afirmações das docentes, se realmente através de seus encaminhamentos didáticos as mesmas além de disponibilizarem o contato com os diversos gêneros textuais, também oportunizam atividades reais de leitura aos educandos no espaço escolar. Isto se

deve ao fato de não ser possível confrontar a teoria com a prática docente, devido ao período pandêmico.

Ainda nessa direção, acrescenta-se que, a biblioteca da escola, salas e cantinhos da leitura são espaços de acesso aos mais diversos materiais de leitura, já que para muitas crianças tais locais constituem-se em o único contato com os livros e outros textos escritos. Sobre este aspecto, a maioria das educadoras (90,9%) afirmaram que a escola oferece espaços de leitura para os educandos. Apenas 01 (um) docente relatou o contrário, como pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 4 - Resposta do questionário (Espaços de leitura)

Educadora	Sim	Não
E1		X
E2	X	
E3	X	
E4	X	
E5	X	
E6	X	
E7	X	
E8	X	
E9	X	
E10	X	
E11	X	
Porcentagem	90,9%	

Fonte: A autora, 2021.

Dando continuidade ao questionamento, foi solicitado que as docentes indicassem quais os espaços de leitura ofertados pela escola pesquisada. Foram obtidos os seguintes registros escritos.

Quadro 10 - Resposta do questionário (Espaços de leitura na escola pesquisada)

Educador (a)	
E1	<i>“A escola não oferece espaço de leitura para os alunos.”</i>
E2	<i>“Biblioteca.”</i>
E3	<i>“Biblioteca.”</i>
E4	<i>“A biblioteca da escola.”</i>
E5	<i>“A biblioteca.”</i>
E6	<i>“A biblioteca.”</i>
E7	<i>“Biblioteca, pátio, ginásio.”</i>
E8	<i>“Biblioteca, brinquedoteca.”</i>
E9	<i>“Biblioteca.”</i>
E10	<i>“A escola tem uma biblioteca e fora a biblioteca eu trabalho com a maleta da leitura⁵⁸ onde os alunos levam todos os finais de semana um aluno leva um livro para ler em casa com os familiares e na semana posterior ele compartilha com a turma o seu entendimento.”</i>
E11	<i>“Biblioteca e outros espaços de acordo com o momento.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

Mediante as afirmativas, chamou a atenção a colocação da E1 (Educadora 01), que afirmou que a escola não disponibiliza espaço para a leitura das crianças, enquanto as demais educadoras elencaram vários locais como o pátio, o ginásio e principalmente a biblioteca escolar. Enquanto pesquisadora pude constatar que a escola é bem ampla e que além de possuir um ginásio e pátio bem grande, também possui uma biblioteca bem espaçosa e com um bom acervo de livros.

Além disso, em conversa com a Coordenação Pedagógica e durante as entrevistas, as docentes relataram que antes da pandemia, elas costumavam utilizar o espaço da biblioteca pelo menos uma vez na semana e que tal atividade

⁵⁸ A maleta da leitura ou mala viajante é uma prática pedagógica que traz uma grande contribuição para o processo de formação da criança leitora, na medida que, oportuniza a criança a levar o livro para casa, onde o mesmo poderá ser lido com o auxílio dos pais e/ou responsáveis.

já estava contemplada no planejamento. Pode-se aludir que a docente provavelmente não tenha citado o ambiente da biblioteca e os demais espaços, pois não costuma utilizá-los nas suas atividades de leitura.

Entretanto, estudos tem apontado que com criatividade os educadores podem criar um ambiente acolhedor, atrativo na própria sala de aula, são os chamados cantinhos da leitura, salas de leitura, etc. A E1 (Educadora 01), poderia criar uma biblioteca em sala de aula, compondo um ambiente atrativo, utilizando cartazes, quadros de aviso, enfim, onde a criança tenha a chance de interagir com várias configurações textuais.

Outra maneira de oferecer às crianças um espaço livre e dinâmico é dispor em sala de aula de “recantos”, onde os educandos poderão escolher livremente o que preferirem, dando vazão à sua criatividade. Pode ser o recanto da biblioteca, o recanto da notícia, dos jogos matemáticos, entre outros. (JOLIBERT e JACON, 2006).

Contudo, convém destacar que, mesmo reconhecendo a importância dos espaços destinados à leitura, não se pode esquecer que além de garantir o acesso aos materiais de leitura, é essencial que eles sejam inseridos com sentido na rotina das crianças (SASS, 2015). Portanto, esses ambientes ou espaços devem ser construídos e realmente utilizados com sentido pelos estudantes.

Dando continuidade à pesquisa, foi necessário além da aplicação do questionário, a realização de entrevista semiestruturada, com o objetivo de escutar os relatos das educadoras, buscando mais elementos para análise. Para melhor compreensão desse procedimento investigativo, foram privilegiadas as falas dos participantes em relação à concepção acerca da afetividade e de que maneira esta pode contribuir com a prática docente no ensino da leitura. Além disso, pode-se analisar como tem se dado a mediação pedagógica, isto é, relações entre educadores, educandos e objeto do conhecimento (leitura) na escola pesquisada.

O momento das entrevistas foi um pouco mais complicado do que a aplicação do questionário, pois as docentes estavam com pouco tempo, devido ao trabalho remoto desenvolvido na escola. Porém, as entrevistas individuais foram devidamente agendadas conforme a disponibilidade das participantes da pesquisa. Inicialmente, as docentes demonstraram um pouco de ansiedade, mas de uma forma geral, as entrevistas ocorreram de forma agradável e bem espontânea, onde a pesquisadora pode escutar as educadoras com atenção.

As docentes que responderam aos questionários e que também participaram das entrevistas foram: E2 (Educadora 02), E3 (Educadora 03), E4 (Educadora 04), E8 (Educadora 08), E10 (Educadora 10) E11 (Educadora 11). Portanto, foram entrevistadas 06 (seis) docentes e a definição do número de entrevistas se deu no decorrer da pesquisa, de acordo com o critério de saturação. Os dados foram coletados e gravados utilizando a ferramenta executiva de vídeo *Google Meet*, com autorização prévia dos entrevistados e, posteriormente, foram transcritos.

Após esse momento, foi realizada a organização dos dados gerados em categorias a saber: concepção de afetividade das educadoras; interação educador-educando; práticas de leitura e decisões assumidas pelas educadoras na mediação e relação afetividade e prática docente), as quais serão abordadas na sequência.

6.5 Concepção de afetividade das educadoras

Quando foi levantada a questão acerca da concepção ou do entendimento sobre a afetividade, as educadoras afirmaram que:

Quadro 11 - Resposta da entrevista (concepção de afetividade). (Continua)

Educador (a)	
E2	<i>“[...] afetividade professor-aluno acho que não é só aquilo, é meu amor minha professora linda né? não é aqueles recadinhos que alguns professores colocam, ah você é a mais linda, eu não acho que isso é afetividade. Pra mim afetividade é deixar o meu aluno à vontade, é ele ter confiança, me dizer que sabe, que não sabe [...] essa confiança no professor para mim isso é afetividade.”</i>
E3	<i>“[...] você precisa sempre desenvolver na criança essa afetividade, essa capacidade de ela confiar em você, de gostar de você pra que esse processo de ensino-aprendizagem flua de forma correta. Precisa ter essa troca, esse diálogo, essa confiança [...]. Até a forma de falar vai demonstrar a afetividade para com ele. Enfim, demonstrar seu amor, ou seja, demonstração de carinho mas com respeito, é basicamente isso.”</i>
E4	<i>“Será que ter afetividade é você tem uma boa relação com aquelas pessoas que estão próximas? É você ter a sintonia, eu acho que é afetividade está relacionada a questão da sintonia com o outro, ter afetividade para mim é essa sintonia professor-aluno, é ter uma boa relação com o outro, eu acho que vem do gostar.”</i>

Quadro 11 - Resposta da entrevista (concepção de afetividade). (Conclusão)

E8	<p><i>“Então, eu acredito que a afetividade ela está mais relacionada com a pessoa sentir no outro né? que ele tem um apoio ali né? [...] Eu tive um aluno autista e minha maior preocupação não era nem tanto só esse avanço intelectual, mas principalmente ver ele interagindo com seus colegas de turma e isso aconteceu. Então o professor precisa ser esse apoio e ter essa sensibilidade, esse olhar em relação ao aluno e a sua história de vida, suas vivências.</i></p>
E10	<p><i>“ [...] A minha função é fazer com que meu aluno aprenda, é ensinar, não posso dizer que eu estou na escola para que o aluno me ame, dar colo, não é isso afetividade. É perceber meu aluno, respeitá-lo. Eu tenho que transbordar pra que ele perceba que eu gosto do que estou fazendo, que eu gosto dele e que ele aprenda a ler, mas claro tentando abordar também as questões emocionais. Então pra mim, a afetividade é uma ferramenta fundamental no processo de educação para que eu atinja o cognitivo do meu aluno.”</i></p>
E11	<p><i>“Essa afetividade é reconhecer que o aluno ele é importante né? Eu acho que afetividade não é passar a mão na cabeça do aluno, ou abraçar o aluno, ou dar um cheiro nele, não é fazer carinho, eu acho que não é isso não. Eu acho que é o professor levando esse aluno a pensar na sua melhor formação, a refletir, a buscar o conhecimento social.”</i></p>

Fonte: A autora, 2021.

As afirmativas das alfabetizadoras (E3, E4) expressam nitidamente que a concepção de afetividade defendida por elas está relacionada ao gostar do aluno, a demonstração de amor e carinho, ao respeito, à confiança e sintonia entre professor-aluno. Suas falas sugerem um entendimento equivocado acerca da afetividade, reduzindo-a às relações de carinho, respeito e confiança entre educadores e educandos.

Já as docentes (E2 e E10), embora não restringindo a afetividade a atitudes como beijar, abraçar, dar colo ou utilizar expressões carinhosas, em alguns momentos, suas narrativas acabam sendo contraditórias, pois acabam atrelando palavras como respeito e confiança ao conceito de afetividade.

A E8 consegue em suas descrições relacionar a afetividade a algo mais amplo, como história de vida e vivências dos educandos. Da mesma forma, a E11

relaciona a importância da afetividade a algo mais abrangente como a formação e conhecimento social do seus discentes. Por outro lado, o que mais se destaca nas narrativas é uma concepção errônea em relação à afetividade, limitando-a ao contato físico ou à manifestações de amor, carinho e respeito.

A contribuição da teoria Walloniana teve um caráter pioneiro, pois conferiu à afetividade um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Galvão (2001), a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se insere várias manifestações. De forma semelhante, Dér (2004, p.61) esclarece que a afetividade “[...] é um conceito amplo que além de envolver um componente orgânico, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão.”

De forma sucinta, segundo a perspectiva Walloniana, a afetividade deve ser compreendida pela capacidade ou disposição do ser humano de afetar e ser afetado pelo mundo externo/interno e pelo outro por meio de sensações (emoções, sentimentos e paixões) ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Dando continuidade as indagações acerca da afetividade, foi solicitado a compreensão das docentes acerca dos termos emoção, sentimento e paixão. As falas obtidas foram as seguintes:

Quadro 12 - Resposta da entrevista (Significado dos termos emoção, sentimento e paixão). (Continua)

Educador (a)	
E2	<p><i>“Mesma coisa não, elas estão relacionadas sim, afetividade, carinho não deixa de tá sim relacionada. Me parece que uma coisa tem a ver com a outra, confunde mesmo estes termos, talvez eu seja contraditória aqui nas minhas palavras, mas eu vou tentar explicar. [...] a paixão para mim você se apaixona você se joga você não sabe, não tá nem aí para as consequências né? então acho que essa intensidade da emoção é que diferencia esses sentimentos, ou você vai muito pela razão ou vai pela emoção, essas emoções se diferenciam sim dependendo de cada situação as intensidades são diferentes.”</i></p>

Quadro 12 - Resposta da entrevista (Significado dos termos emoção, sentimento e paixão). (Conclusão)

E3	<p><i>“Na realidade se você tem paixão pelo que você faz, eu tô falando de termos de profissão, se você tem paixão em ensinar a criança, é algo que você faz porque você gosta então a emoção que você sente com o retorno daquilo. [...] então para mim os termos paixão e emoção eles não são diferentes, uma leva outra, são sinônimo né?”</i></p>
E4	<p><i>“Eu acho que elas estão relacionadas, estão relacionadas as três emoções, sentimento e paixão, mas não sei diferenciar.”</i></p>
E8	<p><i>“Acredito que sentimento está mais relacionado no geral e algo amplo. Se você não for um psicopata você vai ver vários sentimentos ao longo do seu dia né? Já a paixão, vou ter paixão por aquilo que mais me atrai né? Acredito que a paixão, ela é mais específica. E minha concepção sobre a emoção, é algo nítido, vai estar comunicando com sua feição, é o que você está demonstrando, é algo que a pessoa vai ler no seu rosto.”</i></p>
E10	<p><i>“[...] a paixão é exagerada, mas tem um momento, ela acaba. Eu acho ne? Não sei bem, mas acho que a emoção atrapalha o ser humano, se você não tem o controle dela, por isso acho que a emoção é diferente da afetividade. E o sentimento ou sentimental é complicado porque parece que não é racional entende?.”</i></p>
E11	<p><i>“Assim, a emoção é algo que, por exemplo, eu chego em um aniversário de repente é uma surpresa, ai eu vou sentir algo né? Vou me emocionar. Já o sentimento é algo que tenho dentro de mim, aquele sentimento dentro de mim né? Sentimento de raiva, de alegria. A paixão pra mim é algo passageiro, diferente do amor que é permanente.”</i></p>

Fonte: A autora, 2021.

Neste questionamento, as educadoras ficaram um pouco apreensivas. Ficou muito claro, nas suas descrições, a grande dificuldade delas em estabelecer a diferença entre emoção, sentimento e paixão. A E4 não conseguiu definir cada

termo e as demais entrevistadas utilizaram explicações do senso comum. Portanto, as falas das educadoras revelam uma insegurança conceitual.

É necessário assinalar que, as emoções, sentimentos e paixões são manifestações da vida afetiva. Cabe ainda ressaltar que, segundo Wallon (1968), tais termos são diferenciados, a partir do entendimento que existe uma evolução da afetividade.

Por esta ótica, as emoções são acompanhadas de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (GALVÃO, 2001). A E8 conseguiu definir com precisão o que é emoção, quando a descreveu sendo algo nítido, que se pode demonstrar, algo que a pessoa vai ler no seu rosto. Já a E10 ressaltou o caráter negativo da emoção, afirmando que esta atrapalha o ser humano.

Wallon fez críticas contundentes em relação as teorias clássicas, já que compreendiam a emoção em uma lógica linear, não conseguindo entendê-la em toda sua complexidade. Estas teorias destacavam justamente o efeito tumultuado e perturbador da emoção sobre os indivíduos.

Assumindo, entretanto, uma concepção não reducionista sobre a emoção, Wallon (1995) defende que as emoções têm uma natureza orgânica, em função das transformações corporais que desencadeia (aumento dos batimentos cardíacos, tensão muscular etc), mas também uma função social (comunicação e mobilização do outro).

Já o sentimento corresponde à expressão representacional (capacidade de imaginar, planejar, criar ideias etc.) da emoção. Dessa forma, os sentimentos são mais duradouros, menos intensos e menos visíveis que as emoções. E por fim, evolui para a paixão, que é mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento, o que implica na consciência de si mesmo.

O aparecimento da paixão é mais tardio na criança, não aparecendo antes do estágio do personalismo, já que nesse estágio, a criança busca intensamente se individualizar, diferenciando-se do adulto, buscando maior autonomia e consciência de si mesma. Com a paixão surge a capacidade de tornar a emoção silenciosa através do autocontrole.

Entendendo melhor o conhecimento trazido pelas docentes acerca da afetividade, será tratado a partir de então, a próxima categoria, enfatizando inicialmente as interações, a relação educadora - educando no contexto escolar.

6.6 Interação educador-educando

Nesse sentido, as educadoras puderam relatar um pouco como acontecem as interações em suas turmas:

Quadro 13 - Resposta da entrevista (Interações na turma). (Continua)

Educador (a)	
E2	<p><i>“Eu adoro quando eles começam a falar então eu deixo eles falarem, claro falar assunto relacionado a aula, eu quero a ideia de vocês, o que vocês concordam, o que vocês discordam, quando percebo que to falando sozinha, então vou puxando muito isso, para eles tentarem participar, mas a interação ela é boa viu? [...] E quando eu solicito, de uma forma geral eles ajudam os colegas nas atividades, eles se sente o máximo, eles adoram quando a gente faz isso [...].”</i></p>
E3	<p><i>“Essas interações acontecem de forma bem espontânea. Professor não pode ficar no canto dele e o aluno no seu [...] eu aprendo com eles e eles aprendem comigo, esse feedback tem que acontecer e para mim isso já é uma forma de você desenvolver a afetividade entre você e seus alunos e entre os alunos e os pais também [...]. As interações ficaram um pouco comprometidas devido à Pandemia.”</i></p>
E4	<p><i>“[...] No geral há uma boa interação professor-aluno e um bom convívio entre as crianças, eles têm uma boa interação né? auxiliam uns aos outros, os que já conseguem ler vão ajudar, eles mesmo pedem tia eu posso ajudar fulano de tal né? ajudando na questão da leitura.”</i></p>
E8	<p><i>“[...] Então de uma forma geral as interações entre eles é muito boa, assim como também comigo, pelo menos eu tento, para ser a melhor interação possível.”</i></p>
E10	<p><i>“A interação tá assim fervorosa, quando eles estão pedindo as coisas, quando eles dão sugestões, socializam as ideias, uma ideia que não vem só de mim. Também o trabalho em grupo que realizo com eles como algo permanente, como uma rotina, possibilita ir trabalhando o respeito ao outro, a colaboração entre eles, a auxiliar o outro que tem mais dificuldade. Mas isso so é possível, quando o professor faz disso uma rotina e não apenas esporadicamente.”</i></p>

Quadro 13 - Resposta da entrevista (Interações na turma). (Conclusão)

E11	<i>“A interação comigo é bem favorável, é assim bem aconchegante, posso usar essa palavra? Temos uma boa interação, eles vêm até a mim, ficam perguntando as coisas né? Entre os alunos tem respeito, as vezes alguns conflitos e rivalidades, mas com uma conversa, volta a harmonia.”</i>
------------	---

Fonte: A autora, 2021.

Pode-se considerar a partir das argumentativas, que de uma forma geral, há uma boa relação entre educadores e educandos, com o predomínio do diálogo e que entre as crianças também há um clima de cooperação, solidariedade e harmonia na maior parte do tempo.

Sabe-se que no espaço escolar, continuamente educadores e educandos atribuem sentidos às interações, seja em relação ao outro ou ao objeto do conhecimento. Mediante isso, através das interações e vivências é que o ser humano vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e construindo suas características peculiares. Dessa forma, é no espaço da escola, local de intensas e variadas interações sociais que:

[...] a criança vai desenvolver sua potencialidade e transformar ou concretizar a imagem que traz de si mesma. Por isso, ela necessita de confirmações a respeito do próprio trabalho, de respostas as suas dúvidas, de intervenções que a motivem para a realização, enfim, de acolhimento às suas necessidades. (TASSONI, 2000, p.70).

É oportuno destacar que, no momento da entrevista, as docentes enfatizaram que devido à Pandemia as interações ficaram mais comprometidas (o que pode ser verificado na fala da E3), pois elas têm estabelecido esse contato com os discentes basicamente através de grupos de *Whatsapp*, haja vista a Secretaria de Educação do Município de São Luís ainda não disponibilizou a plataforma para o ensino remoto.

Ainda do ponto de vista das interações, as educadoras foram convidadas a falar sobre os comportamentos dos educandos, ressaltando aquelas atitudes que mais as estimulam e desestimulam:

Quadro 14 - Resposta da entrevista (Atitudes que mais estimulam e desestimulam os docentes). (Continua)

Educador (a)	
E2	<p><i>“O que me estimula muito são os questionamentos deles, eu gosto muito quando eles perguntam [...] Então gosto muito dessa autonomia deles. O que me desestimula é a questão da indisciplina, a criança que as vezes não quer obedecer, até pela convivência em casa né, falta de limite [...] quando a gente faz de tudo mas não consegue despertar naquela criança aquela autonomia na leitura, aquele interesse de fazer as atividades, então isso me deixa muito desestimulada. A falta do aluno também atrapalha muito, parece que eles desaprendem tudo [...]. Então essas coisas que é comum a todo professor.”</i></p>
E3	<p><i>“Quando um aluno reconhece que o outro está atrapalhando a aula e ele diz: meu amiguinho a tia tá tentando falar, deixa ela continuar. Ela tá ajudando a gente, isso deixa a gente feliz ou então quando eles falam muito obrigado porque você me ensinou a ler [...] Mas, por outro lado, quando a criança não quer, se eximi de fazer as atividades, quando ela não aprende, quando ela não consegue desenvolver a leitura, isso me deixa muito triste.”</i></p>
E4	<p><i>“Quando eles produzem, tipo assim se eu consigo trabalhar, fazer uma leitura com eles né, trabalhando uma ideia, um assunto e ele vem e relaciona com o que a gente tá vivenciando, isso me estimula. [...] E o que me desestimula, é quando os alunos não estão dando importância, não produzem, não entregam as atividades que vão para casa.”</i></p>
E8	<p><i>“Eu acho que para qualquer professor é ver o seu aluno avançar né? Vê esse momento que o aluno consegue, e que avança é muito estimulante principalmente para a gente que trabalha com alfabetização. “E o contrário que é a nossa decepção, que é a gente terminar, porque nós temos uma meta né ? e a gente às vezes não consegue [...] Eu percebia muito isso quando a gente ficava trabalhando várias coisas até o mês de junho, ai tinha as férias, as crianças iam pra casa, quando chegava em agosto parece que tinha apagado tudo. [...] O que considero algo muito triste não é só o aluno não avançar, é você ter falhado ali naquele momento né? [...]”</i></p>

Quadro 14 - Resposta da entrevista (Atitudes que mais estimulam e desestimulam os docentes). (Conclusão)

<p>E10</p>	<p><i>“O comentário dos pais acerca do que eles aprenderam, a participação dos pais na reunião e os elogios recebidos, esse retorno dos pais e sentir que o que estou fazendo deixa os alunos com aquele olhar maravilhado, que não é toda vez é claro, mas quando eu consigo isso. Quando eu preciso faltar e no dia seguinte eles dizem assim, tia senti sua falta. Nossa não tem preço né? E o que desestimula que eu colocaria em primeiro lugar é quando os alunos não respeitam as diferenças sabe? [...] quando eu tenho um aluno que ele não tem a questão do respeito, não traz determinados valores, tem problemais emocionais sérios trazidos e acaba desestruturando toda a turma. Ai eu tenho que manter aquele autocontrole, porque não gosto de gritar, de alterar a voz.”</i></p>
<p>E11</p>	<p><i>“[...] o que me estimula é quando o aluno, ele se interessa mesmo pelo leitura né? quando ele desperta aquele gosto pela leitura poxa eu fico feliz, quando ele faz as suas atividades, é organizado, quando busca, se esforça, esse despertar da leitura, é muito gratificante. [...].Mas quando esse aluno não faz atividade, não me da essa devolutiva, ai poxa eu falo onde eu to errando né? [...].”</i></p>

Fonte: A autora, 2021.

Pela análise de trechos significativos das narrativas das educadoras, percebe-se que o que mais as estimulam é quando seus educandos avançam, conseguem ler com autonomia, participam das aulas, comunicam o que sentem, realizam as atividades propostas, quando são reconhecidas pelos pais e alunos. As docentes relataram que tais atitudes despertam alegria, felicidade. Em outras palavras, contribuem para o desenvolvimento de tonalidades agradáveis, gerando bem-estar e satisfação.

Em contraposição, situações elencadas pelas docentes como o não avanço dos alunos, a falta de participação efetiva nas atividades, a indisciplina, estudantes faltosos, despertam nelas principalmente tristeza. A esse respeito, Mahoney (2007) nos revela que as situações que provocam tonalidades desagradáveis indicam um não atendimento das necessidades e características do aluno e do professor, já que ambos são afetados nesse processo.

Ao transitar por essas ideias, é necessário também refletir acerca de uma questão recorrente e que foi citada pelas entrevistadas, ou seja, a indisciplina, os

conflitos vivenciados no ambiente escolar. Segundo o pensamento Walloniano, o conflito não pode ser concebido como algo ruim, já que este é inevitável e essencial para o desenvolvimento humano. Por esta razão, quanto mais clareza o educador tiver dos fatores que provocam esses comportamentos, mais possibilidade terá de intervir e amenizar tais conflitos.

Cumprindo ainda lembrar que, o adulto tem maiores recursos para a expressão representacional, pois costuma refletir antes de agir. Por este olhar, o docente ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar influenciá-las com sua racionalidade. A fala da E10 sugere que mesmo diante de situações de indisciplina, desrespeito de alguns alunos, ela não costuma alterar a voz, gritar, mantendo seu autocontrole. Isso é muito importante, pois demonstra estar atenta às suas próprias emoções e sentimentos.

Vale ainda acrescentar que, nos relatos das alfabetizadoras E2 e E8, fica bem nítido a preocupação com as crianças que parecem avançar, mas logo depois, regridem em relação à aprendizagem. Wallon (1968) sinaliza que as etapas do desenvolvimento humano são descontínuas e podem ser marcadas por rupturas e retrocessos. Conforme Galvão (2001), isso pode ser verificado com frequência no processo de alfabetização, quando a criança que já construiu a hipótese alfabética, algumas vezes, pode escrever com base em hipóteses anteriores.

Prosseguindo as análises, será detalhado a seguir a categoria que retrata como as alfabetizadoras realizam suas práticas de leitura, como organizam a sala de aula, que recursos e estratégias utilizam, assim como quais atividades despertam mais o interesse das crianças e como estas são avaliadas em relação à leitura.

6.7 Práticas de leitura e decisões assumidas pelas educadoras na mediação

Inicialmente, as docentes foram indagadas se costumam partir do conhecimento do aluno para apresentar conteúdos novos. Elas foram unânimes, conforme observado nas falas a seguir:

Quadro 15 - Resposta da entrevista (Conhecimento-prévio dos educandos).

Educador (a)	
E2	<i>“Sim, eu adoro quando meus alunos começam a perguntar então eu deixo meu aluno à vontade para falar relacionado a aula e qualquer coisa que ele tem para falar ali eu vou aproveitando, essa bagagem, o conhecimento dele e vou organizando e sistematizando o pensamento deles.”</i>
E3	<i>“Sim, é preciso considerar os conhecimentos prévios dos alunos.”</i>
E4	<i>“Sim, com certeza.”</i>
E8	<i>“Sim!”</i>
E10	<i>“Sim, o aluno possui inúmeras influências, vivências que precisam ser consideradas no processo ensino-aprendizagem.”</i>
E11	<i>“Sim, costumo partir do conhecimento que ele já tem.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

As assertivas das educadoras, revelam considerar que esta decisão pedagógica (partir do que o aluno já sabe), é extremamente importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem com sentido, onde são considerados os conhecimentos e experiências dos educandos.

Partindo desse pressuposto, Wallon (1975) sugere que os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser valorizados e que estes sejam o ponto de partida para práticas pedagógicas significativas. Ainda segundo este autor, a afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos e a forma como significam o mundo ao seu redor. Como se pode perceber, é fundamental que os educadores considerem e valorizem as interações estabelecidas com o meio e os outros.

Posteriormente, as alfabetizadoras foram também indagadas se costumam trabalhar com rotinas, sequências didáticas e projetos de leitura e se os educandos demonstram interesse por tais atividades. Foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 16 - Resposta da entrevista (Trabalho realizado com rotinas, sequência didáticas e projetos em sala de aula).

Educador (a)	
E2	<i>“Sim, a maioria dos alunos gostam. Mas devido a pandemia temos trabalhado com mais frequência com pequenas sequências didáticas.”</i>
E3	<i>“Sim, as crianças demonstram interesse na maioria das vezes.”</i>
E4	<i>“Sim, costumamos trabalhar, mas as vezes os alunos não se interessam.”</i>
E8	<i>“Sim, eles demonstram interesse.”</i>
E10	<i>“Sim, eles gostam muito dos projetos de leitura.”</i>
E11	<i>“Sim! De uma forma geral, eles gostam e correspondem a expectativa.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

Todas as docentes afirmaram, ao serem questionadas, que costumam trabalhar com rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos de leitura. De acordo com as educadoras, a maioria das crianças participam e demonstram interesse por tais atividades. A E2 frisou que devido ao período pandêmico, fica mais viável o trabalho com pequenas sequências didáticas de leitura.

Diante dessa realidade, é interessante frisar que o educador ao oportunizar às crianças a participação de rotinas (controle de frequência, exploração do calendário etc.) “[...] favorecem uma certa estabilidade diária e além do mais, podem constituir-se em autênticas situações de aprendizagem (NEMIROVSKY, 2002, p.42).

Acredita-se que justamente nesses momentos, ou seja, nas atividades consideradas de rotina, em que a criança necessita ler o calendário, identificar o seu nome e dos colegas, ocorre um contato particular e útil das crianças com a leitura, na medida em que elas se veem diante de alguns suportes textuais. Nesse momento, a leitura se faz necessária, já que a criança não está lendo sem uma necessidade específica, mas como uma utilidade real.

Da mesma maneira, pode-se falar da riqueza ao se trabalhar com sequências didáticas de leitura e o trabalho com projetos. Colomer (2007, p.121), ressalta que “os projetos ao oferecer um motivo para ler, mais do que superar os exercícios de habilidades leitoras ou de compreensão do texto, estabelecem as melhores condições para a aprendizagem”.

Mediante o supracitado, as participantes da pesquisa foram convidadas a relatar como desenvolvem seu trabalho em relação à leitura em sala de aula, conforme pode ser constatado a seguir:

Quadro 17 - Resposta da entrevista (Práticas de leitura em turma). (Continua)

Educador (a)	
E2	<i>“[...] a gente sempre conta uma história todo dia, é a história para deleite⁵⁹, a gente sempre procura uma história referente a esse assunto que a gente tá trabalhando durante a semana. Então a leitura é constante no nosso trabalho, não tem como fugir disso seja pelo Whatshapp, seja presencialmente, a gente vai sempre adequando e a gente vai melhorando essa atividade, essa didática [...]”</i>
E3	<i>“Com o cantinho da leitura, leitura para deleite todos os dias, trazendo para eles livrinhos para eles lerem dentro da sala de aula como às vezes fora, fico incentivando eles a realizar a leitura não só no espaço escolar mas fora dele também [...] Inclusive até agora mesmo na aula remota a gente está conseguindo desenvolver a leitura, a gente vai pedindo para eles lerem os textos pequenos, gravando audios com eles, a gente tá conseguindo acompanhar, encontrado formas de desenvolver neles o gosto pela leitura.”</i>
E4	<i>“Trabalhando com contação de histórias e projeto de leitura ... a gente trabalha muito textos, paradidáticos, ano passado eu trabalhei muito com aqueles textos e livros digitais [...] a gente trabalha a interpretação oral e aí depois do registro né, do que eles compreenderam, a gente aproveita e trabalha os outros aspectos da escrita grafica. Ah também gosto muito de trabalhar textos fatiados para trabalhar com a leitura.”</i>
E5	<i>“Buscando sempre um texto lúdico para que os alunos se apropriem desse momento de leitura né? então a gente tem que ter esse cuidado, tá trabalhando todas aquelas estratégia de leitura com o aluno, qual o tipo de texto, o que ele tá me pedindo, qual o título, fazer com que eles reflitam o que está nas entrelinhas.</i>

⁵⁹ A leitura para deleite é a leitura por prazer, que pode ser realizada no início, meio ou fim da aula e, preferencialmente, não deve possuir objetivos didático-pedagógicos. É a leitura pelo simples prazer de ler, despertando assim a atitude leitora, estimulando a imaginação e curiosidade das crianças.

Quadro 17 - Resposta da entrevista (Práticas de leitura em turma). (Conclusão)

E8	<i>[...] trago para a escola um texto relacionado aquele conteúdo trabalhado [...] Eu sempre faço isso, por exemplo, quando trabalhei com os alunos rua, já fui buscar o texto Marcelo da Ruth Rocha. Nesse momento agora de aulas remotas, sempre estimulo quando eles gostam de algum assunto, a pesquisar mais sobre o assunto para ampliar o repertório [...].”</i>
E10	<i>“[...] nós temos uma prática de leitura todos os dias como atividade permanente, nós temos que fazer uma leitura para as crianças todos os dias independente do gênero textual trabalhado [...] Costumo trazer sempre para a escola um baú ou caixa decorada com diversos livros. Agora mesmo diante da Pandemia costumamos trabalhar essa leitura de forma virtual, utilizando o áudio [...] eu costumo fazer com eles um tipo de atividade de onde eles tem que passar para os outros alunos que é importante a gente ler. E aí eles fazem uma ficha com informações principais dos livros lidos por eles, como forma de estimular os colegas. É como se fosse um Mural de Indicações Literárias [...].”</i>
E11	<i>“No 1º ano eu sempre tô levando uma leitura para deleite né? assim Inicialmente nós vamos com a oração né? momento do diálogo e em seguida eu vou com uma leitura para deleite né? nós estamos nesse período né? ai eu faço essa leitura através de áudio ou eu coloco um vídeo mesmo, eu sempre gosto de ir mostrando a escrita do texto, eu gosto muito também da leitura de imagens.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

O que se destaca nas verbalizações das docentes, é o foco em suas práticas utilizando a leitura para deleite, como forma de estimular a formação leitora de forma prazerosa e também através da contação de histórias. Dito isto, Corais (2015, p.35) nos revela a importância das rodas de leitura ou contação de histórias que

contribuem para o aprendizado da linguagem oral e escrita, pois possibilitam o contato das crianças com o texto, estimulam-nas a ouvirem uma narrativa, a mergulharem no universo da literatura e conhecerem personagens e autores, o que as leva a desenvolverem a capacidade de concentração, compreensão de um enredo que pode ser triste ou engraçado, provocar curiosidade, aflição e alívio, medo e coragem. Além de fortalecer os laços do grupo, que vai criando identidade e compartilhando sentimentos, opiniões, conhecimento de mundo [...]

Assim, as educadoras foram unânimes em reforçar a prática da leitura diária, mesmo diante deste momento atípico vivenciado no mundo todo. É muito motivador enquanto pesquisadora e também profissional da educação, constatar esse empenho e compromisso das educadoras em incentivar a leitura, através de vídeos, áudios, demonstrando superação diante das adversidades impostas pela pandemia.

Outro aspecto contemplado durante as entrevistas, diz respeito à maneira como as educadoras costumam incentivar ou motivar seus educandos durante as atividades de leitura, o qual pode ser observado nas falas a seguir:

Quadro 18 - Resposta da entrevista (Incentivo à leitura).

Educador (a)	
E2	<p><i>“Incentivando mesmo e quando eu trago alguma leitura a gente vai fazendo questionamentos, eu trouxe uma leitura hoje uma historinha bem divertida vocês conhece a historinha dos Três Porquinhos? quem conhece? instigando, pedindo a participação, mostrando imagem [...] quando é presencial é melhor, porque a gente pode trazer todo um aparato, aqueles materiais que chamam bastante atenção [...] Nesse momento eu vou usando os vídeos e vou usando o áudio vamos lá chegando mesmo chamando perguntando, aguçando essa curiosidade, essa vontade de ler, de conhecer aquela história.”</i></p>
E3	<p><i>“Muita das vezes durante a leitura para deleite uma das formas de incentivar eles é fazendo com que eles vivenciem aquela leitura, pode ser um conto, pode ser um poema, uma fábula etc. [...] a partir do momento que você vive aquilo que está acontecendo os gestos, os tons da leitura um dos incentivos é esse, e o outro é para falar para eles que para a gente saber mais, ter mais cultura para a gente ter mais saber não só escolar mas também o saber do mundo, da vivência do mundo é necessário a leitura [...]”</i></p>
E4	<p><i>“Primeiramente eu gosto muito de conversar com os meus alunos dispor a minha experiência passada, [...] colocando o fato de que eu fui motivada a ler pela minha mãe e também pela professora. É sempre bom levar em consideração o tipo de textos que eles mais gostam. [...]Trago para eles as revistas em quadrinhos é super legal, eles adoram. Eu já fiz também um tempo desse, a sacola de leitura [...] Aí a gente faz a sacolinha coloca o livro ou texto ou então a gente até mesmo pede para eles algum texto alguma coisa que é de curiosidade deles para trazer para sala de aula né? Compartilhar [...]”</i></p>
E8	<p><i>“Pelos mídias é mais difícil, mas estamos trabalhando muito com vídeos e nos comunicando com eles pelo Whatshapp, utilizando também os áudios. [...] Então, como eu te falei eu procuro trabalhar o texto, instigando o aluno, fazendo com que eles procurem palavras-chaves no texto, eu digo vamos marcar as palavrinhas que você teve dificuldade [...] Minha estratégia principal é fazer com que eles busquem esse sentido do texto.”</i></p>

Quadro 18 - Resposta da entrevista (Incentivo à leitura). (Conclusão)

E10	<i>“Primeiro com essa atividade de rotina, de leitura. Geralmente eu gosto de fazer um projeto chamado maleta da leitura. Então, como é que ela funciona, geralmente no final de semana né? [...] aí as crianças levam para casa um livro que eles escolhem levam para casa dentro dessa maleta, na segunda-feira eles trazem e contam para os colegas. E mesmo a criança ainda não sabendo ler a gente estimula, pedi pra alguém em casa te ajudar, a vovó, o vovô etc. [...] Eu também gosto de chamar mais atenção da criança realmente, faço a entonação da voz [...].”</i>
E11	<i>“Atualmente eu peço para ele gravar o áudio né? Eu incentivo assim: vamos gente eu sei que vocês estão com dificuldade, mas vamos que vamos chegar lá, você está avançando. Sempre eu colocando algo que o aluno se sinta assim incentivado, com palavras de motivação.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

As educadoras apontam claramente as dificuldades vivenciadas devido a pandemia, mas ao mesmo tempo, uma preocupação em continuar incentivando e motivando seus educandos a ler, seja através de vídeos e conversas utilizando os áudios. Diante desse contexto, seus comentários priorizam uma preocupação na forma de apresentar essa leitura às crianças, que pode ser através da entonação de voz, utilizando imagens ou a partir de questionamentos, dando pistas, fazendo com que as crianças utilizem as estratégias de leitura e busquem o sentido do texto. Por este prisma, o docente

aproxima o texto e a criança, a cada vez que muda a entonação de sua voz ao apresentar a fala de um personagem, que atenta aos significados de algumas palavras, que apresenta similaridades entre gêneros e possibilita a discussão sobre os sentidos do texto” (DONDA et al., 2015, p.93).

Uma outra forma de motivar as crianças é através da sacola ou maleta da leitura, prática enfatizada pelas E4 e E10. Esta prática pedagógica contribui para o processo de formação da criança leitora, na medida que, oportuniza a criança levar o livro ou texto para casa, onde poderá ser lido com o auxílio dos pais e/ou responsáveis. Além disso, a mala/maleta ou sacola viajante também tem como finalidade trabalhar com a literatura infantil que é tão importante no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Complementando a questão anterior, foi solicitado para que as docentes comentassem sobre as atividades que mais despertam o interesse das crianças, ou seja, as que elas mais demonstram vontade de realizar. Foram obtidos os seguintes relatos:

Quadro 19 - Resposta da entrevista (Atividades que mais despertam o interesse dos educandos)

Educador (a)	
E2	<i>“Quando a gente organiza esses alunos fora da sala de aula, ele sai daquela cadeira e eu digo que vamos ter uma roda de leitura lá na quadra, aí vamos fazer uma roda de leitura lá na biblioteca, quando ele sai da sala de aula e vão pra outro ambiente então eles gostam [...].”</i>
E3	<i>“Uma das atividades que eles mais gostam é o reconto, mas quando ele já consegue escrever, geralmente as crianças do terceiro ano, ao invés deles só falar, deles recontarem oralmente, eles contam também através da escrita. E também a outra forma interessante que é após o reconto, pedir para fazer a ilustração da história, desenhar do que jeito que eles entenderam a história, as crianças acham bem legal.”</i>
E4	<i>“Reproduzir por meio de desenho um pouco da história contada, eles gostam muito porque o desenho é algo prazeroso para eles. Até se eles não conseguem escrever convencionalmente sobre o que fala a história, ai eles desenharam.”</i>
E8	<i>“Quando eu trabalhei em uma aula, e pedir para eles confeccionarem os coletores seletivos, foi muito prazeroso para eles, colocar a mão na massa mesmo, eles amam esses trabalhos, fazer maquetes, fazer algo que eles possam estar mostrando como eles fizeram gravando vídeo. Foi muito bacana essa aula eu fiquei muito feliz porque eles se envolveram e demonstraram muito interesse em realizar.”</i>
E10	<i>“Eles mais gostam de fazer é de ir para frente, socializar a leitura com os colegas, quando eles levam a maleta da leitura para casa [...].”</i>
E11	<i>“O trabalho em grupo, em equipe, eles adoram, também na hora que trabalho com o alfabeto móvel. Eles também gostam muito das competições e gincana da leitura e amam atividades ao ar livre. Eles acham muito legal.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

As descrições apontam que os estudantes têm preferência pelas atividades de reconto, desenhar o que eles compreenderam da história, gincanas de leitura, confecção de maquetes, demonstram gostar muito dos trabalhos realizados em grupos, como também ficam muito entusiasmados com atividades fora da sala de aula, como atividades no pátio e na biblioteca da escola.

Dentro dessa perspectiva, as atividades precisam ser bem planejadas e executadas, adequadas aos objetivos propostos. É preciso propor atividades que façam sentido para as crianças, motivando-as, promovendo uma aproximação em relação à leitura. Com isso, é possível considerar que:

[...] a atividade de ensino também é uma situação marcadamente afetiva, pois ela se concretiza por meio de relações interpessoais entre professor e aluno. Percebemos, ainda, que a atividade caracteriza-se como uma situação de mediação, pois por ela o professor pode facilitar a apropriação do conhecimento pelo aluno. Assim, por meio da relação professor-aluno, a atividade de ensino ultrapassa a dimensão cognitiva, envolvendo a dimensão afetiva, contribuindo explicitamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. (COLOMBO, 2011, p.182).

As atividades preferidas das crianças precisam ser consideradas no planejamento docente. Ao escutar nossas crianças, elas poderão nortear e dar pistas acerca do que precisa ser priorizado no trabalho pedagógico.

Uma das atividades citadas pelas docentes como preferidas das crianças são as de equipe, onde eles são organizados em grupos. Estas atividades são ideais para o trabalho nos anos iniciais, foco da pesquisa. Relembrando a teoria Walloniana, pode-se considerar que as crianças estão saindo do estágio do personalismo e entrando no estágio categorial.

Na visão de Wallon (1990), é no estágio categorial (06 aos 11 anos), que a concentração e atenção aumentam na atividade, permitindo que os educadores possam desenvolver progressivamente atividades mais sistematizadas, organizadas e intencionais. Ainda de acordo com Wallon (1990), é comum as crianças se agruparem e participarem de diversos grupos, assumindo papéis variados, enriquecendo assim suas interações e construindo sua identidade.

As participantes da pesquisa (E2 e E11) mencionaram as atividades fora da sala de aula, ao ar livre, no pátio e na biblioteca escolar como preferidas dos estudantes.

A perspectiva Walloniana enfatiza a motricidade expressiva, isto é, a dimensão afetiva do movimento. Wallon foi original em suas ideias na medida em que atribuiu à função motora um sentido humano. Para este teórico, a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva, pois os comportamentos iniciais das crianças estão estritamente ligados ao corpo. Muitos autores, como Galvão (2001), ancorados no pensamento Walloniano, denunciam a forma como a escola lida com os movimentos e deslocamentos dos educandos, isto é, interpretados como indisciplina.

Infelizmente no ambiente escolar, ainda observa-se atividades propostas que acabam limitando os estudantes, fazendo com que permaneçam na mesma posição por muito tempo. Ao contrário disso, deveriam ser planejadas mais atividades dinâmicas e lúdicas que contemplem as múltiplas dimensões do ato motor.

Ainda destacando aspectos das práticas das alfabetizadoras, as mesmas verbalizaram sobre a forma como organizam a sala de aula para o aprendizado da leitura:

Quadro 20 - Resposta da entrevista (Organização da sala de aula). (Continua)

Educador (a)	
E2	<p><i>“Olha eu gosto muito de organizar um ambiente leitor, então coloca cartazes pela sala toda, eu faço circulo né? eu faço equipes, grupos, [...] A gente tem uma caixa de material para alfabetização e eu vou trabalhando com os alunos com mais dificuldades, atividades diferenciadas. Ai eu costumo agrupar os alunos por nível de aprendizagem e fazendo as intervenções, posso ate utilizar o mesmo texto, mas as intervenções serão diferentes. Enfim, a gente vai mudando e organizando de acordo com o objetivo e a atividade proposta.”</i></p>
E3	<p><i>“Bem Talita, quando o espaço onde as salas são é como as dos Sá Valle, a forma melhor para gente colocar, dispor os alunos nas salas não é em fila mas em semicírculo [...] Também a outra forma é quando você vai fazer algumas atividades de alfabetização, aí você pode formar duplas de acordo com as hipóteses de escrita e, em alguns casos, colocar eles em grupinhos no máximo quatro observando sempre as hipóteses de escrita.”</i></p>

Quadro 20 - Resposta da entrevista (Organização da sala de aula) (Conclusão)

E3	<i>Trabalhar em sala de aula com filas não é legal hoje, porque o certo era para ter o feedback real, você tem que ver os alunos e todos eles te olhar também né?”</i>
E4	<i>“Costumo organizar a sala de acordo com as atividades, eu gosto assim de fazer pequenos grupos, rodas de leitura com as crianças né? para trabalhar a leitura, pequenas rodas de leitura né?”</i>
E8	<i>“Geralmente trabalho em roda, faço roda de leitura, roda de conversa ou trabalho com pequenos grupos.”</i>
E10	<i>“Geralmente a minha sala é organizada em forma de U, por causa da minha visualização para me sentir mais perto deles, e para que eles possam visualizar os textos, cartazes, o alfabeto, os nomes dos colegas de turma, o mural de informações etc, é uma forma de incentivar a leitura. [...] Então diariamente de uma forma geral a organização é feita mais em U, mas tem os momentos que você adequa com a atividade né?”</i>
E11	<i>“No presencial, coloco eu faço uma organização do alfabeto né? o nome deles em ordem alfabética né? eu vou organizar a minha sala com palavras de incentivo não vou trazer muita informação né? na sala gosto também de expor a atividade, a produção dos alunos, como forma de valorizar. Já no hoje, no momento atual de pandemia, eu já pedi para as mães fazer um cantinho da leitura dos meninos como esse ambiente de estudo dele. Costumava fazer essa leitura no presencial colocando esses alunos em círculo, no tapete sentadinho, no cantinho da leitura em sala de aula.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

Os relatos evidenciaram que as educadoras, costumavam (antes da pandemia) organizar os educandos de acordo com as atividades propostas. Entretanto, de uma forma geral, organizavam em círculo ou semicírculo, para melhor visualização e também para se sentirem mais próximas e dar mais atenção aos mesmos. No trabalho com a alfabetização, a utilização do círculo de leitura, é ideal para que as crianças se sintam confortáveis, tornando o ato de ler menos rígido e mais aconchegante e prazeroso.

As docentes também descreveram a forma como organizavam o ambiente leitor em sala de aula (com cartazes, alfabeto, nomes dos alunos, mural de informações etc.) com a finalidade de incentivar ainda mais a leitura. Uma das

entrevistadas (E11), comentou que no momento atual de pandemia, ela solicitou para as mães organizarem um cantinho da leitura com seus filhos, um local reservado para a leitura e estudos.

Segundo explana Galvão (2001), a escola deve refletir acerca do espaço, dos materiais utilizados, da organização da sala, do mobiliário e do tempo dedicado a cada atividade. Estar atento a tais situações podem facilitar as interações e, conseqüentemente, contribuir para uma relação positiva dos educandos com a leitura.

Um último aspecto examinado nesta categoria refere-se a forma como as alfabetizadoras costumam avaliar seus educandos. Este aspecto foi evidenciado nas falas abaixo:

Quadro 21 - Resposta da entrevista (Avaliação dos educandos). (Continua)

Educador (a)	
E2	<p><i>“O que a gente faz, são avaliações diagnósticas, diárias, onde eu estou avaliando a leitura, escrita, oralidade, e não só isso, a gente também observa se a criança consegue organizar suas ideias e pensamentos, a postura, a autonomia da criança, a participação e aí a gente detecta as dificuldades [...], Eu detesto essas avaliações pontuais, quando a coordenação chega e diz vamos se organizar pra semana de prova, porque essa avaliação precisa ser diária. E chegar e atribuir uma nota, eu não gosto, é tão complicado medir o conhecimento. Então, para mim a avaliação tem que ser constante.”</i></p>
E3	<p><i>“[...] eu acho que em termos de avaliação você tem que levar em consideração como o seu aluno está no momento, porque vai depender do emocional dele também, porque a avaliação por si só realmente não mede o conhecimento de ninguém [...].”</i></p>
E4	<p><i>“Eu acho que a gente tem que valorizar o avanço do aluno, porque na verdade avaliação é isso né? você não vai se restringir só uma nota, eu não costumo avaliar a partir de uma nota, eu vejo todo o contexto, do ano todo [...].”</i></p>

Quadro 21 - Resposta da entrevista (Avaliação dos educandos). (Conclusão)

E8	<i>“Quem trabalha com alfabetização, como eu já disse, a meta é alfabetizar a todos. Mas para que você consiga alfabetizar há um longo percurso, há um processo e, é dessa forma que vejo a avaliação, ela deve ser processual.”</i>
E10	<i>“Avalio de forma processual, então sempre priorizo a observação dos meus alunos, e levo em consideração a participação deles, porque só a prova não te mostra nada, nada, só naquele momento.”</i>
E11	<i>“[...] eu posso fazer uma leitura individual, eu tô com meu caderninho né? sempre fazendo meus registros, aí além de avaliar meu aluno, eu vou também me avaliar. O que eu posso fazer pra meu aluno avançar naquela dificuldade, na leitura né? eu não vou só crucificar o meu aluno não né? eu vejo assim que cabe a cada professor rever sua prática.”</i>

Fonte: A autora, 2021.

As educadoras apontam claramente a importância de avaliar seus alunos de forma processual e diagnóstica, ou seja, o ato de avaliar representando um momento de reflexão e os seus resultados utilizados para ressignificar a prática docente, visando sempre a apropriação do conhecimento pelos educandos.

Suas vozes também revelam a necessidade em avaliar não apenas as habilidades leitoras de seus educandos, mas também sua participação, postura, autonomia, capacidade de se expressar e organizar o pensamento. Enfim, as falas das educadoras apontam para uma forma de avaliação que não se restringe à aplicação de atividades pontuais.

Wallon, no que concerne à metodologia utilizada em sua teoria, elegeu a observação como instrumento para o estudo infantil. Galvão (2001) reitera que a observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos. Certamente a observação à criança, as suas dificuldades e necessidades, pode ser um caminho para que o processo avaliativo seja mais consciente e leve em consideração os aspectos afetivos e cognitivos dos educandos.

Finalizando a pesquisa, será abordado na sequência, a última categoria de análise referente a afetividade e prática docente.

6.8 Relação afetividade e prática docente

Verificou-se, nesta última indagação, o conhecimento das alfabetizadoras acerca da contribuição da afetividade para a prática docente no ensino da leitura, de acordo com os relatos a seguir:

Quadro 22 - Resposta da entrevista (Relação entre afetividade e prática docente).

(Continua)

Educador (a)	
E2	<i>"[...] é como eu falei os professores confundem muito quando fala da afetividade. É porque tem que abraçar, beijar, não ... afetividade pra mim é você ser sensível ao seu aluno, entender porque que ele não tá aprendendo, mudar sua estratégia de ensino, quais são as dificuldades dele, que ele traz de casa [...] Então para mim isso é a afetividade na sala de aula entre professor e aluno."</i>
E3	<i>"Ela contribui de forma significativa, de forma positiva, quando você desenvolve essa afetividade entre o aluno e o professor, ela vai fluir, é muito legal, você consegue desenvolver tudo aquilo que você necessita, tudo que você quer, todo o processo educativo com a afetividade acontecendo você só vai ter bons frutos, porque você vai conseguir desenvolver seu trabalho de forma satisfatória."</i>
E4	<i>"Na medida que a criança se sente segura com o trabalho do professor com aquele apoio que o professor dá, ele vai com certeza se sentir estimulado e a questão da segurança que ele sente a partir dessa afetividade né? do gostar da professora né? , do que a professora tá fazendo, ele vai se sentir seguro em buscar, em ir mais além de ler."</i>
E8	<i>"Fala que a gente só ama aquele que conhece não é? Vai muito por aí se você se propõe a conhecer seu aluno, a compreender sua história de vida e essa preocupação no que você fala, nas suas atitudes com os alunos que pode despertar o melhor ou o pior neles. Então, acredito que esse é o trabalho do professor né?"</i>
E10	<i>"Ela contribui no momento que eu consigo conquistar meus alunos, em que eu uso ela como uma metodologia de trabalho, não é ser aquele professor bonzinho, que passa a mão na cabeça, não sou assim. [...] no momento em que eu busco a afetividade para fazer parte da minha metodologia, porque ela acaba fazendo parte da metodologia, dos meios, recursos, para que eu consiga com exito com meus alunos, eu acho que a falta disso atrapalharia né ?."</i>

Quadro 22 - Resposta da entrevista (Relação entre afetividade e prática docente).
(Conclusão)

E11	<i>“Ela contribui para a prática do docente eu vou falar assim, o respeito assim. Ela traz para a minha prática o que eu devo valorizar né?”</i>
------------	--

Fonte: A autora, 2021.

Com base nessas afirmativas, pode-se inferir que a maioria das educadoras percebem a contribuição da afetividade para sua prática docente ainda muito vinculada a situações de respeito, conquista, segurança, gestos e elogios. Obviamente que as posturas dos educadores (proximidade, receptividade, apoio) como também os conteúdos verbais (incentivos e elogios) são importantes nas interações estabelecidas no espaço escolar. No entanto, a afetividade é muito mais abrangente. Ao analisar as narrativas, observa-se que apenas as alfabetizadoras (E2 e E10) associam a afetividade a outras dimensões do trabalho pedagógico.

Ao analisar todos os registros orais e escritos, tanto dos questionários como das entrevistas, chegou-se a um entendimento que a concepção de leitura das docentes, não se reduz à decodificação dos códigos linguísticos. Ao contrário, suas assertivas retratam que o ensino da leitura precisa ser contextualizado, incluindo as práticas sociais, integrando alfabetização e letramento. Elas também reforçaram a importância da mediação pedagógica, sendo o docente o modelo de leitor e facilitador do processo de apropriação da leitura. Suscita-se dizer que, foi verificada uma preocupação por parte das educadoras em disponibilizar os diversos materiais de leitura e não apenas os escolares aos seus educandos.

Da mesma maneira, as análises apontaram que em suas práticas costumam dar uma atenção primordial a aspectos decisivos na mediação pedagógica tais como: considerar o educando como referência, ou seja, seus conhecimentos prévios, escolha de procedimentos e atividades de ensino pertinentes, organização da sala de aula, dos recursos e a forma de avaliar as crianças.

Por outro lado, observa-se que a maioria das docentes apresentam uma visão equivocada acerca da afetividade, relacionando ao contato físico e à manifestações de amor, carinho e respeito. Em consequência disso, a maior parte das docentes também não consideram que a afetividade possa extrapolar os aspectos interpessoais nas relações educador-educando.

Em contrapartida, a questão da afetividade “não se restringe apenas às relações *tête-à-tête*, entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno” (LEITE, 2011, p.31). Segundo este autor, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

Desse modo, a presente pesquisa reforça a importância da formação inicial e permanente dos educadores em relação a esta temática. Durante as entrevistas, os depoimentos das docentes evidenciaram a necessidade de momentos de estudo acerca da teoria Walloniana, já que observou-se muita insegurança conceitual em suas falas. Espera-se também, que o produto educacional, disponibilizado nesta pesquisa, possa auxiliar nos momentos formativos e nas ações pedagógicas dos educadores.

Enquanto pesquisadora, ao longo de todo esse estudo, pude constatar que a concepção Walloniana vem trazer subsídios para fundamentar o fazer pedagógico de tantos profissionais da educação nas mais diversas modalidades de ensino. As várias contribuições do teórico Henri Wallon precisam ser entendidas e vivenciadas no ambiente escolar. Faz-se necessário também refletir acerca das decisões pedagógicas tomadas diariamente pelo docente, que poderão dependendo da sua mediação provocar movimentos de aproximação ou afastamento em relação à leitura.

Cabe ainda ressaltar que para Wallon, educadores e educandos são mutuamente afetados no processo educacional e também pelo contexto onde estão inseridos. Daí a necessidade de levar em consideração o atendimento das necessidades de ambos. A não satisfação das necessidades afetivas e cognitivas prejudica tanto educadores como educandos e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as crianças precisam ser escutadas e consideradas em seus interesses, sem contudo, esquecer do atendimento às necessidades do educador, levando em consideração os seus anseios, suas alegrias, tristezas, isto é, o que os estimulam e desestimulam no ato de ensinar.

Enfim, enquanto educadora e pesquisadora, profundamente afetada pelas ideias Wallonianas, almejo e tento contribuir para a construção de uma escola mais

solidária, acolhedora e humanizadora, possibilitando intensas trocas afetivas e cognitivas.

7. CONCLUINDO: é preciso afetar...

Conforme apresentado no decorrer desta dissertação, somente por volta do século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do ser humano, é que foi dada a devida relevância aos aspectos afetivos.

Nossa pesquisa evidenciou as contribuições de Henri Wallon, que foi um renomado estudioso da área do desenvolvimento e aprendizagem, considerado o teórico que mais aprofundou em suas obras a importância da afetividade para o desenvolvimento do indivíduo.

Nessa senda, é oportuno revisitar o objetivo geral da pesquisa que analisou a contribuição da afetividade na formação de crianças leitoras, com vistas a construir um Caderno de Orientações Pedagógicas para docentes alfabetizadores. Portanto, ao longo desse estudo, pode-se esclarecer aspectos pertinentes acerca da afetividade e da formação de crianças leitoras, ancorados principalmente na teoria Walloniana, sem, contudo, deixar de buscar subsídios ou dialogar com outros autores.

É inegável a relevância das instituições de ensino na constituição da criança leitora, por ser um espaço designado socialmente para o aprendizado planejado, intencional e sistematizado da língua. Outrossim, tais instituições se constituem em um local privilegiado de intensas trocas e interações.

Face ao exposto, a investigação realizada na Unidade de Educação Básica Professor Sá Valle permitiu a partir dos dados gerados através dos questionários aplicados e da realização das entrevistas, analisar a concepção de alfabetização, o entendimento das educadoras acerca da afetividade, assim como averiguar como se tem constituído na escola pesquisada os processos afetivos entre educadores e educandos e destes com a leitura.

No que diz respeito à concepção de afetividade, constatou-se um entendimento equivocado, reduzindo o seu conceito às relações de amor, carinho, respeito e confiança entre educadores e educandos. Em alguns momentos da pesquisa, observou-se contradições e insegurança conceitual em relação ao tema afetividade. Este fato foi evidenciado na fala das alfabetizadoras quando reconheceram a necessidade de mais estudos e momentos formativos que abordem esta temática.

Isso posto, fica claro a necessidade de se investir tanto na formação inicial como permanente, para que os docentes possam fundamentar melhor seu fazer pedagógico. As formações possibilitam essa apropriação dos pressupostos teóricos e, sobretudo, devem promover uma reflexão contínua das práticas de ensino.

Mais um ponto essencial a ser destacado, é que mesmo percebendo que as educadoras não tinham um domínio do aporte teórico Walloniano, foi muito inspirador e gratificante enquanto pesquisadora, perceber em seus relatos, a presença das dimensões afetivas retratadas tanto nos momentos de interação com os educandos (mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia), como também através de decisões assumidas pelas docentes no processo de alfabetização.

Dessa forma, ressaltou-se a importância das participantes da pesquisa em considerar os conhecimentos e vivências trazidas pelas crianças, o cuidado com a organização e utilização dos recursos, o empenho e compromisso em incentivar à leitura através de atividades mais interessantes e significativas para os educandos, assim como a forma de avaliá-los.

A esse respeito, notou-se que mesmo considerando tais decisões ou aspectos primordiais na mediação pedagógica, a maioria das educadoras não possuem clareza que a afetividade está presente nesses momentos ou etapas desenvolvidas em seu trabalho pedagógico. Elas evidenciaram apenas a importância da afetividade nas interações tête-à-tête entre educadores e educandos. Porém, no decorrer desse estudo, através de autores baseados na teoria Walloniana, observou-se que a afetividade permeia todo o processo educativo.

Igualmente, ao ser feita a análise documental acerca da dimensão afetiva na Educação, detalhada na terceira seção desta dissertação, verificou-se que os documentos analisados mesmo mencionando a importância dos aspectos afetivos, não explicitam que a afetividade permeia todo o trabalho docente, desde a escolha dos conteúdos e seus objetivos, até os momentos de mediação entre educandos e o objeto de estudo, perpassando a avaliação.

Uma das limitações para execução da pesquisa foi a impossibilidade de estar em *locus*, observando e confrontando a teoria com a prática, devido ao período pandêmico. No entanto, buscou-se o maior número possível de informações e elementos para as análises, tanto com as docentes, assim como, em conversas com a gestão e coordenação da escola, através de interações realizadas pelo grupo de

Whatsapp criado pela pesquisadora, assim como através dos dados gerados a partir dos questionários e das entrevistas.

Espera-se que esta pesquisa possa trazer contribuições significativas para a Educação, sensibilizando os educadores para a necessidade de incluir a afetividade no ensino da leitura, já que se constitui em um elemento importante no processo ensino-aprendizagem.

Mediante o detalhamento da pesquisa do tipo Estado da Arte contemplada nesta dissertação, apesar do aumento significativo de trabalhos acerca da afetividade, pode-se observar ainda um número reduzido de estudos no período definido (2009 a 2019) acerca dessa temática na cidade de São Luís, estado do Maranhão. Tendo essas informações em voga, espera-se que a presente pesquisa possa abrir novos caminhos para que outros pesquisadores possam investigar ainda mais acerca dessa temática.

Também se almeja que o Caderno de Orientações Pedagógicas, produto educacional construído e disponibilizado nesta dissertação, seja um instrumento teórico-metodológico destinado aos profissionais da Educação, especialmente os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Que o já mencionado produto, possa contribuir para aplicação do conhecimento com o intuito de resolver situações e problemas concretos na escola pesquisada, bem como, ser utilizado por outras instituições educacionais, levando em consideração as devidas adequações, conforme a necessidade e realidade escolar.

Diante de todas essas considerações, é preciso acreditar que os relatos de experiências exitosas compartilhadas pelas colaboradoras da pesquisa, possam servir de inspiração para a concretização de uma prática mais consciente e centrada nos interesses infantis.

Encerro esta escrita, ainda inconclusa, na certeza de ter dado o meu melhor, cresci muito, não apenas cognitivamente, mas fui afetada de inúmeras formas pelos bons encontros, vivências e diálogos que me foram oportunizados no decorrer de todo o processo de construção da pesquisa.

Espero voltar para o chão da escola⁶⁰ com um novo olhar, ressignificando minha prática docente. Um olhar mais sensível e humano, mais atento as interações

⁶⁰ Chão da escola é uma expressão utilizada por muitos educadores no estado do Maranhão, referindo-se à concretude das relações vividas no cotidiano das instituições de ensino.

e as várias decisões pedagógicas que precisam ser tomadas diariamente para que meus educandos tenham necessidade em ler, ler a vida, o mundo.

E acima de tudo, que eu retorne mais empenhada em escutar as crianças, na busca incansável de afetá-las de alguma forma e ser afetada por elas. Finalizo com um trecho de um poema que gosto muito, intitulado “Não sei” da escritora Cora Coralina (2009): “Não sei se a vida é curta ou longa demais pra nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas [...].”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: O mito do amor materno**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BARROS, Flávia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017.
- BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- BONFIM, Rosa Jussara de. **A relevância da interação no processo de ensino e aprendizagem**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Brasília, 2019.
- BRASIL. LEI nº 9394/96. **Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. Senado Federal, Brasília-DF. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2017: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2018: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador - PNAIC em ação**. 2017. Disponível em: <http://www.pnaic.ufscar.br/webroot/img/uploads/files/Documentos/Doc%20Orientador.pdf> Acesso em: 08 agosto 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Manifestações afetivas nas concepções e Práticas educativas no contexto da creche: Reflexões a partir da**

perspectiva walloniana. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

CASAROTTE, Jéssica Barboza. **As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino fundamental.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.

CERCE, Livia Maria Rassi. **A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos das classes de alfabetização.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2013.

COLOMBO, Fabiana Aurora. As dimensões afetivas nas atividades de ensino em classes de alfabetização. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução: Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. **Escola Nova.** 01 ago. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Parecer CNE/CP nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário oficial da União** de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32, 28 abril 2020.

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e Alfabetização? *In*: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). **Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais.** São Paulo: Papirus, 2015.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos que sustentam uma prática.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios.** 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307> Acesso em: 10 agosto 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 4., 2018, Portugal. **Anais** [...]. Portugal: CIIE, p. 1-12, 2018.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu. “**Professora também sente**”: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 249-276, 2010.

DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org).* **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. *In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: Impactos e perspectivas*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2020.

DONDA, Beatriz *et al.* “Mas eu não sei ler”: refletindo sobre o ensino de leitura *In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.).* **Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRO, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtensstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GASPARIM, Liege. **Interações em sala de aula**: Vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2012.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, p. 311-329, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? *In*: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). **Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.

GOULART, Cecília M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. *In*: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). **Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.450-462, 2006.

GRATIOT – ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Nova Psicologia para a Educação**: Educando o ser humano. Bauru: Canal 6, 2009.

GUIMARÃES, Mylena da Silva. **A afetividade na prática pedagógica**: contribuições e desafios nas salas de aula inclusivas da rede privada de ensino. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Brasília, 2019.

HIGA, Sue Ellen Lorenti,. **Famílias que participam de biblioteca**: a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACON, Jeanette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas**, v.3, n.1, p.18-36, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e Ensino. In: E. T. Silva (org.). **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 113-137, 2007.

LIMA, Vanessa Aparecida Beleti de. **O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau, 2011.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (org). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (org). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; DIAZ, Jones. (eds.). **Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice**. Sydney: MacLennan & Petty, p. 35-54, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

NAVARRO, Sérgio Aparecido. **EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político Pedagógico**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
ORLANDO, I. R.; LEITE, S. A. S. Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família. **Psicologia Escolar e Educacional**; v.22; n.3, p. 511-518, 2018.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n.41, p. 73-89, 2020.

PINHO, Dina Maria Vieira. **A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

RIBEIRO, Rosa dos Santos. **A afetividade no Ensino Fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

ROCHA, Sílvia Cardoso. **Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes de Pós-Graduação em Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SANTOS, Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa. **A relação afetiva entre o professor e o seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2013.

SASS, Carla. A linguagem na vida, a vida na linguagem! “Se é pra ser, que seja a melhor”: A cultura letrada de professoras alfabetizadoras. *In*: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). **Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.

SILVA, Leandro Batista. **O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeito na prática docente e na aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989/1991.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: ago 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Comitê Operativo de Emergência de Crise. **Resolução nº 1978 – CONSEPE de 18/03/2020**. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico de 2020 em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). São Luís: Comitê Operativo de Emergência de Crise, 2020. Disponível em: <http://www.ufma.br/portaLUFMA/arquivo/QjwFe583JqWB8vV.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

WALLON, Henri. **Psychologie et dialectique**. Paris: Messidor/Ed. Sociales, 1990.

ZAZOO, René. Wallon, Psicólogo da Infância. *In*: Wallon, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes

Aplicadora– Talita Furtado Ferreira

Dirigido – à equipe de docentes que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

QUESTIONÁRIO

APRESENTAÇÃO

Este questionário tem como objetivo a realização da pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cuja temática de estudo versa sobre a contribuição da afetividade na formação de crianças leitoras.

1. DADOS PESSOAIS

SEXO () Masculino () Feminino

IDADE _____

2. NÍVEL DE FORMAÇÃO

Qual seu nível de escolaridade?

- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Graduação (cursando)
- () Graduação concluída
- () Especialização (cursando)
- () Especialização Concluída
- () Mestrado (cursando)
- () Mestrado Concluído

Especifique qual a sua graduação: _____

Especifique qual a sua especialização: _____

Especifique qual o seu Mestrado: _____

Série que atua no momento: _____

Tempo que trabalha com a alfabetização e período de atuação na escola

3. RESPONDA AOS ITENS ABAIXO.

Qual o significado de alfabetização para você? E de ser um (a) professor (a) alfabetizador(a)?

Você se considera um (a) leitor (a)? Por quê?

Você acha necessária sua mediação enquanto docente no processo de aquisição da leitura? Com que finalidade?

Qual a sua compreensão acerca da afetividade?

Na sua opinião, qual a importância da afetividade para a formação de crianças leitoras?

Marque com um X o que considera estar mais de acordo com sua prática e realidade escolar.

Você trabalha com textos e imagens em sala de aula?

() sim () não

Caso a resposta seja afirmativa, indique quais:

Costuma ler em sala de aula para as crianças?

() nunca () ocasionalmente () frequentemente

Você em sala de aula é um modelo de leitor e produtor de textos para as crianças?

() sim () não

A escola oferece espaços de leitura para os alunos?

() sim () não

Caso a resposta seja afirmativa, indique quais:

Existe algum momento (individual ou coletivo) em que consegue refletir sobre sua prática?

() sim () não

Caso a resposta seja afirmativa, indique qual:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista realizada com os docentes

APRESENTAÇÃO

O presente roteiro destina-se a guiar a realização das entrevistas com os docentes alfabetizadores dos anos iniciais, cuja finalidade é gerar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cuja temática de estudo versa sobre a contribuição da afetividade na formação de crianças leitoras.

1. Como você desenvolve seu trabalho? Fale um pouco sobre a forma como costuma trabalhar a leitura em sala de aula.
2. Você parte do conhecimento do (a) aluno (a) para apresentar conteúdos novos?
3. Você costuma trabalhar com rotinas, sequências didáticas de leitura?
Os alunos demonstram interesse por tais atividades?
4. Você incentiva, motiva as crianças durante as atividades? De que forma?
5. Como você consegue prender a atenção das crianças da sua turma? Que recursos ou estratégias utiliza?
6. Comente sobre as atividades que na sua opinião despertam mais o interesse das crianças, as que elas mais demonstram vontade de realizar.
7. Na sua opinião, como deve se dar a organização da sala de aula para o aprendizado da leitura?
8. Como acontecem as interações na turma na qual você leciona?
9. Que comportamentos dos alunos em sala de aula, estimulam e desestimulam os docentes? Fale um pouco do que vivencia em sua turma.
10. O que você entende por afetividade?
11. Na sua opinião, existe diferença entre emoção, sentimento e paixão? Em caso afirmativo, explique melhor essa diferença.
12. Na sua opinião, de que maneira a afetividade pode contribuir com a prática docente no ensino da leitura e no desenvolvimento das crianças?
13. Você gostaria de acrescentar ou falar algo a mais sobre o assunto?

APÊNDICE C – Termo de compromisso do pesquisador



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR(A)

Eu, Talita Furtado Ferreira, responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado Afetividade e a formação de crianças leitoras: contribuições da teoria Walloniana do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 11 de maio de 2021.

Talita Furtado Ferreira.

Pesquisador(a) responsável

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA

APÊNDICE D - Produto

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: contribuições da teoria Walloniana

Talita Furtado Ferreira





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos (Vice-Reitor)

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

Prof. Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva (Pró-Reitor)

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes (Coordenador)

Prof^a. Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Vice-
Coordenadora)

ORIENTADOR DA PESQUISA

Prof. Dr. José Carlos de Melo

ORGANIZAÇÃO

Prof^a. Mestranda Talita Furtado Ferreira



FICHA TÉCNICA

ORGANIZAÇÃO

PROF^a. MESTRANDA TALITA FURTADO FERREIRA

ORIENTADOR DA PESQUISA

PROF. DR. JOSÉ CARLOS DE MELO

DESIGN GRÁFICO

MARICEIA RIBEIRO LIMA

IMAGENS

BANCO DE IMAGENS @CANVA.COM

Dedicamos este Caderno de Orientações Pedagógicas a todos os profissionais comprometidos com o processo educacional das crianças e, de uma forma especial, aos educadores alfabetizadores.



SUMÁRIO

Apresentação	4
1 INTRODUÇÃO	5
2 A VIDA E OBRA DE WALLON	7
3 ORIENTAÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA	8
3.1 As fases do desenvolvimento do ser humano segundo a teoria de Wallon	11
3.2 As contribuições da teoria Walloniana para a educação	16
4 AFEVITIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA: contribuições para a formação de crianças leitoras	17
5 INCENTIVO À LEITURA: ideias em ação	19
6 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	27
6.1 Sequências Didáticas utilizando obras literárias para os anos iniciais do Ensino Fundamental	28
6.1.1 Sequência Didática I	30
6.1.2 Sequência Didática II	34
7 LENDO E CONSTRUINDO SENTIDOS	39
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
CONHECENDO A AUTORA	48
CONHECENDO O ORIENTADOR	49





APRESENTAÇÃO

Este Caderno de Orientações Pedagógicas destina-se aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A temática em relação à afetividade constitui-se em um desafio para os educadores, que tem em sua formação inicial e continuada orientações voltadas, muitas vezes, para os aspectos cognitivos, em detrimento dos aspectos sócio-afetivos. Observa-se a necessidade de orientações teórico-metodológicas acerca da afetividade e sua contribuição na formação de crianças leitoras.

Nesse sentido, este material além de trazer informações importantes acerca da afetividade segundo a perspectiva do teórico Henri Wallon, também é composto por propostas de atividades lúdicas e sequências didáticas de leitura, bem como apresentadas sugestões de livros de Literatura Infantil que poderão ser trabalhados com as crianças, estimulando a necessidade em relação ao ato de ler.

Desejamos uma boa leitura!

Talita Furtado Ferreira



1. INTRODUÇÃO

Este Caderno de Orientações Pedagógicas originou-se do resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Afetividade e a formação de crianças leitoras: contribuições da teoria Walloniana” apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Melo. Almeja-se que este produto educacional seja um material de apoio aos docentes que trabalham com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Caderno de Orientações Pedagógicas tem como principal finalidade possibilitar a sensibilização e reflexão aos educadores sobre a contribuição da afetividade no processo ensino-aprendizagem, com vistas ao aprimoramento em suas práticas de leitura.

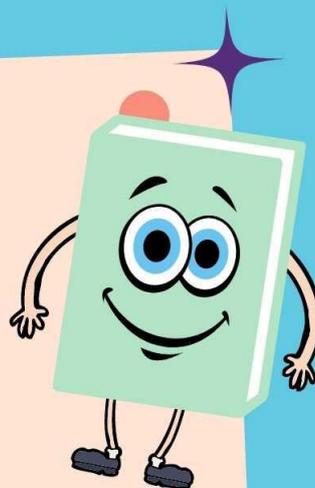
Dessa forma, além das informações acerca da afetividade na perspectiva Walloniana, foram organizadas algumas sugestões de atividades lúdicas e sequências didáticas de leitura, pensadas e discutidas pela pesquisadora com a colaboração dos docentes participantes da pesquisa. Contudo, faz-se necessário esclarecer que as orientações e atividades propostas se constituem em possibilidades, as quais poderão ser repensadas, ampliadas e até resignificadas conforme a necessidade e realidade escolar.

Portanto, este material visa orientar os docentes em suas atividades de leitura, priorizando situações de aprendizagem significativa, que possam afetar as crianças em processo inicial de alfabetização. Disponibilizando este produto educacional, almeja-se tornar o ambiente escolar mais rico em possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo um movimento de aproximação dos educandos em relação à leitura por meio de uma adequada mediação pedagógica.



● QUERIDA(O) EDUCADORA(OR)!

● *É muito importante saber quem foi Henri Paul Hyacinthe Wallon e apropriar-se da sua teoria para fundamentar melhor seu fazer pedagógico. Então, vamos lá?*



● PRA INÍCIO DE CONVERSA ...

● A afetividade se constitui em um importante fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Muitos estudiosos tentam elucidar os motivos da dimensão afetiva não ter sido considerada central nos processos de constituição humana. Acredita-se que até o século XX havia o predomínio de concepções dualistas, nos quais se preconizava a valorização da razão sobre a emoção, sendo que a razão deveria exercer controle sobre a emoção.

● Portanto, as concepções monistas, isto é, aquelas que defendem que afeto e cognição são dimensões indissociáveis no desenvolvimento humano, são consideradas recentes. Somente por volta do século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana é que foi sendo dada a devida importância aos aspectos afetivos. Pesquisadores importantes da área de desenvolvimento e aprendizagem como Henri Wallon, Vygotsky e Piaget, embora pertencentes a diferentes correntes teóricas, consideravam a importância da afetividade no desenvolvimento do indivíduo. Sem dúvida Henri Wallon foi o teórico que mais evidenciou e aprofundou em suas obras a importância da afetividade.

2. VIDA E OBRA DE HENRI WALLON

*“A criança não sabe senão viver a sua infância.
Conhecê-la pertence ao adulto” (Wallon, 1968)*

Saiba mais+

QUEM FOI HENRI WALLON?



Henri Wallon nasceu na França em 1879. Falar de Henri Wallon não se constitui em uma tarefa tão fácil, já que sua vida foi marcada por uma intensa produção intelectual. Era nítido o seu dinamismo, foi um renomado filósofo, médico, psicólogo e político francês. Foi o primeiro teórico a reconhecer a importância da afetividade para o ensino infantil. No início do século XX, trouxe inúmeras contribuições a partir de seus trabalhos, revelando aspectos antes desconhecidos do desenvolvimento infantil.

Até 1931 atuou como médico em instituições psiquiátricas, onde dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Paralelamente à atuação como médico e psiquiatra, é consolidado seu interesse pela psicologia da criança. No período de 1920 a 1937 ministrou conferências sobre psicologia da criança na Universidade de Sorbonne e em outras instituições de Ensino Superior. Em 1925, Wallon publica sua tese de doutorado intitulada a Criança Turbulenta. Esse trabalho inicia um período de intensa produção intelectual.

O ponto fulcral de sua obra foi o estudo da construção da Psicogênese (a origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade da pessoa) e sobretudo, dos vínculos existentes entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Portanto, defendia um estudo da pessoa em sua totalidade, seus comportamentos e as relações com o outro, com o cotidiano, enfim com o meio social, o que permitiu que compreendesse a diversidade e as contradições do psiquismo.

Wallon chegou a visitar o Brasil em 1935 em uma missão científica. Em 1946, assumiu o cargo de deputado em Paris na Assembleia Constituinte e, no ano seguinte, apresentou o projeto Langevin-Wallon. Este projeto, cuja versão final foi redigida por Wallon é a expressão do seu pensamento pedagógico. Em 1948, cria a revista *Enfance* que seria um instrumento para os pesquisadores em Psicologia e fonte de informação para os educadores. Sua vida se encerrou aos 83 anos em Paris. Contudo, sua obra permanece como inspiração a todos aqueles que se dedicam ao estudo e trabalho com crianças.

3. ORIENTAÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA

[...] a formação da intelectualidade da criança depende da sua vida social e das suas relações com pessoas, das quais a afetividade é aspecto inseparável [...] (Menezes, 2009)



AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Muitos autores, destacam a relação afetividade/cognição, justificando que essa interdependência favorece o desenvolvimento infantil. Com efeito, a afetividade ocupa um lugar essencial na aborgagem Walloniana. Henri Wallon assegura que a afetividade exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Entretanto, na visão do senso comum, afetividade tende a ser entendida como bons sentimentos em relação a pessoas e coisas. Quando atrelada ao ambiente escolar, é marcada pela relação de carinho e respeito entre educadores e educandos. Todavia, é necessário superar tais ideias equivocadas acerca da afetividade. Segundo a perspectiva Walloniana, a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se insere várias manifestações, como pode-se constatar a seguir:

O CONCEITO DE AFETIVIDADE

AFETIVIDADE deve ser compreendida pela capacidade ou disposição do ser humano de afetar e ser afetado pelo mundo externo/interno e pelo outro por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Essas sensações referem-se às emoções, sentimentos e paixões. A afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos e a forma como significam o mundo ao seu redor.

É necessário assinalar que além da palavra afetividade ser empregada muitas vezes de maneira errônea, é comum os termos emoção, sentimento e paixão serem confundidos. As emoções, assim como os sentimentos e paixões são manifestações da vida afetiva. Cabe ainda ressaltar que, de acordo com a teoria Walloniana, tais termos são definidos cada um em particular, a partir do entendimento de que existe uma evolução da afetividade. Na sequência, o conceito de cada um desses termos:

EVOLUÇÃO DA AFETIVIDADE

"A EMOÇÃO é um estado afetivo que está diretamente ligada às reações posturais, principalmente porque a emoção é visível, contagiante, intensa, sem controle e passageira" (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.21).

"O SENTIMENTO é mais duradouro, menos intenso e menos visível e mais controlado (reações mais pensadas) havendo um domínio maior da musculatura e controle postural. O sentimento, [...] não implica reações instantâneas e diretas como na emoção" (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.21).

"A PAIXÃO é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento" (MAHONEY, 2004, p. 17-18).



Em síntese, a emoção, o sentimento e a paixão evoluem com o desenvolvimento psicológico infantil. Inicialmente, a emoção permite que a criança satisfaça suas necessidades pela expressão das suas sensações de bem-estar e mal-estar. Posteriormente, com a intervenção da representação, refina-se e interioriza-se e é expressa pelo sentimento e, finalmente, evolui para a paixão, que refere-se à capacidade da criança transformar em realidade seus desejos, o que implica a consciência de si mesma.

Após a compreensão acerca da evolução da afetividade, é relevante destacar também que Wallon demonstra interesse em conhecer o desenvolvimento do ser humano de forma integral, contextualizado ao meio social correspondente. De acordo com sua teoria, o ser humano é constituído por domínios ou conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo e motor) que agrupam a diversidade das funções psíquicas. Para este autor, a pessoa é o todo que integra esses vários campos e, é ela própria, um outro campo funcional. Sendo assim, a pessoa é formada pela integração desses conjuntos funcionais, os quais serão abordados a seguir.

CONJUNTOS FUNCIONAIS - São etapas da nossa vida que nos constituímos pessoas com habilidades e competências variadas.

AFETIVO - responsável pelas emoções, sentimento e paixão.

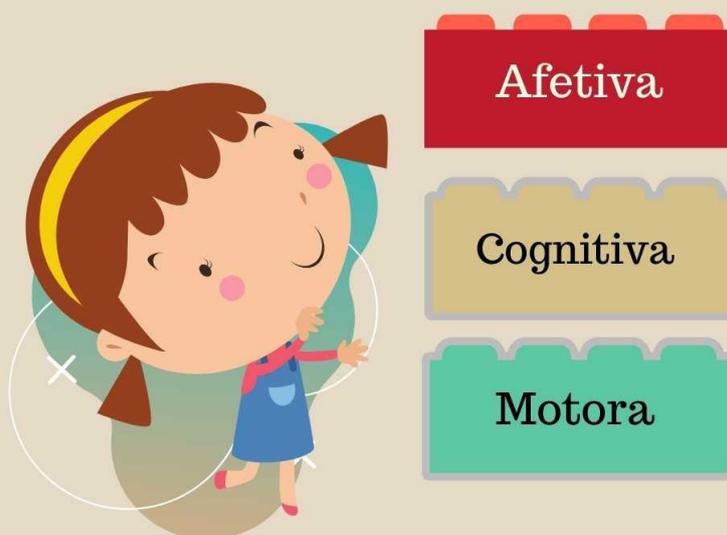
MOTOR - responsável pela capacidade de deslocamento do corpo, equilíbrio e reações posturais.

COGNITIVO - responsável pela aquisição de conhecimento por meio de representações, imagens, noções etc.

PESSOA - Integração dos Conjuntos Funcionais

Para Wallon, o desenvolvimento da pessoa resulta da atuação de conjuntos funcionais que devem ser entendidos de forma INTEGRADA.

Caso a teoria Walloniana seja utilizada como instrumento de reflexão pedagógica, poderá promover no âmbito escolar, o desenvolvimento das crianças nos planos afetivo, cognitivo e motor.



3.1 As fases do desenvolvimento do ser humano segundo a teoria de Wallon

Fazendo um estudo da teoria de Henri Wallon, também não se pode deixar de frisar os estágios de desenvolvimento propostos por ele. É certo que no desenvolvimento humano pode-se identificar a existência de etapas diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de interesses e necessidades. Para Wallon o desenvolvimento humano é constituído de etapas sucessivamente interdependentes. Portanto, a relação entre sujeito e ambiente acontece de forma particular em cada etapa porque há uma atividade humana predominante em cada fase da vida. Nesse sentido, afeto e cognição caminham juntos no desenvolvimento do sujeito, embora um se sobressaia em relação ao outro em determinados períodos da vida. É o que Wallon chama de predominância funcional.

O autor também sugere que a criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização, para o conhecimento de si (direção centrípeta, de acúmulo de energia) e outros de maior externalização, conhecimento do mundo exterior (direção centrífuga, de dispêndio de energia), sendo o que ele denomina de lei ou princípio da alternância funcional.

Cabe destacar que tais estágios não indicam com precisão os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, pois de acordo com o contexto social e os estímulos, a criança/adolescente poderá ultrapassar alguma etapa, ou ao contrário, não a desenvolver no tempo previsto. É imprescindível que o educador se aproprie da teoria Walloniana para fundamentar seu fazer pedagógico, porém não deve limitar-se a ela, pois as crianças são únicas e precisam ser trabalhadas em suas especificidades. Desta forma, o docente precisa perceber e considerar a sala de aula como um universo heterogêneo.

Outro item que precisa ser ressaltado é a importância dos conflitos vivenciados nas fases do desenvolvimento humano. De acordo com Wallon, os conflitos são propulsores do desenvolvimento. Para ele, as etapas são descontínuas e podem ser marcadas por crises, rupturas e retrocessos. Tais retrocessos são facilmente observáveis na relação das crianças com as atividades escolares. Isso pode ser constatado, por exemplo, quando no processo de alfabetização, a criança que já construiu a hipótese alfabética, algumas vezes, pode escrever com base em hipóteses anteriores.

Com base no que foi dito, cada etapa traz profundas mudanças nas formas de atividade do estágio anterior e, ao mesmo tempo, condutas observadas em fases anteriores podem perdurar nas seguintes.

Após esta breve explanação, será apresentado a seguir as características centrais dos cinco estágios propostos por Henri Wallon.

1º ESTÁGIO (IMPULSIVO EMOCIONAL) - 0 A 01 ANO

- Em linhas gerais, nesse primeiro estágio da psicogênese, a criança é movida basicamente pela emoção;
- A criança tem como recurso de aprendizagem o contato direto com o outro, que nesse momento é sua família;
- Predominância do aspecto afetivo.

Este primeiro estágio se divide em dois períodos:

Impulsivo (0 a 03 meses): Diz respeito às primeiras semanas de vida que são inteiramente dominadas por funções de ordem fisiológica (respiração, sono, fome etc). Nesse período a criança depende do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas como: alimentação, higiene e postura.



Emocional (03 meses a 01 ano): A partir dos três meses de vida, a criança começa a estabelecer ligações entre seus desejos e as circunstâncias exteriores. Nessa época, os processos de desenvolvimento infantil realizado através das interações intensificadas pelo meio objetivam não apenas a satisfação das necessidades básicas, mas também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades.

2º ESTÁGIO (SENSÓRIO-MOTOR E PROJETIVO) - 01 A 03 ANOS

- A criança tem como recurso de aprendizagem a interação com o mundo exterior e objetos;
- Predominância do aspecto cognitivo.

Este segundo estágio se divide em dois períodos:

- **Sensório-motor (01 a 18 meses):** Nesse período, a criança já se locomove (época da marcha). Observa-se também o desenvolvimento da preensão e da habilidade para falar. Portanto, o desenvolvimento da marcha e da fala demarcam o estágio sensório-motor, propiciando uma relação mais dinâmica das crianças com o mundo exterior e com os objetos. Daí a necessidade de o educador oportunizar objetos a serem explorados pelas crianças.



- **Projetivo (03 anos):** O período projetivo surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e a manipulação de objetos. Uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento se projeta em atos motores. O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período, ou seja, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar.

3º ESTÁGIO (PERSONALISMO) - 03 AOS 06 ANOS

- Nesse estágio, as atividades predominantes estão voltadas para a formação da personalidade da criança, contribuindo para a construção do eu (identidade);
- O recurso de aprendizagem é basicamente a interação com o outro;
- Predominância do aspecto afetivo.

Este estágio é dividido em três períodos:

Crise de oposição (03 a 04 anos): Nesse período é comum as crianças confrontarem as pessoas mais próximas, passando a se opor a tudo que vem do outro (não-eu) com o intuito de diferenciar-se.



- Idade da graça (04 a 05 anos): Nessa fase é marcante a característica do narcisismo, a criança almeja admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora e suave, com a finalidade de ser aceita pelo outro.



- Imitação (05 a 06 anos): Nesse último período do Personalismo, observa-se com frequência a necessidade da criança em imitar os adultos.

4º ESTÁGIO (CATEGORIAL) - 06 AOS 11 ANOS

- Nesse estágio, a atividade da criança está voltada para a construção do conhecimento e do mundo externo;
- Predominância do aspecto cognitivo.

O estágio categorial apresenta dois períodos:

- Pré-categorial (pensamento sincrético): Nessa fase, o pensamento da criança ainda é confuso, geral e sem distinções.
- Categorial: Gradativamente, o pensamento da criança torna-se categorial, ou seja, trata-se da capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. Em virtude disso, a criança já identifica as diversas características dos objetos e situações, ao estabelecer relações e distinções coerentes.



Do ponto de vista intelectual, é nesse período que as crianças aumentam a concentração e atenção nas atividades propostas. Daí a importância do planejamento de atividades mais sistematizadas, organizadas e intencionais pelos docentes. Do ponto de vista social, as crianças costumam participar de grupos diversos, assumindo papéis variados.

5º ESTÁGIO (PUBERDADE OU ADOLESCÊNCIA) - 11 ANOS EM DIANTE

- Observa-se nesse estágio as transformações típicas (físicas e psicológicas) do adolescente;
- Nesse estágio, segundo Wallon (1990), a criança supera o mundo das coisas para atingir o mundo das leis;
- De uma forma geral, é comum a crise adolescente marcada por rupturas, inquietudes, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes;
- Busca da consciência de si e na apropriação da idade adulta;
- Predominância do aspecto afetivo.



Na sequência, será apresentado um quadro síntese demarcando os estágios do desenvolvimento segundo a teoria Walloniana.

Estágios do desenvolvimento segundo Henri Wallon

Estágios		Idade	Predominância funcional	Alternância funcional
 Estágio I	Impulsivo (1a)	0 a 03 meses	Conjunto Afetivo	Direção é centrípeta
	Emocional (1b)	03 meses a 01 ano		
 Estágio II	Sensório-motor (2a)	01 ano a 18 meses	Conjunto Cognitivo	Direção é centrífuga
	Projetivo (2b)	03 anos		
 Estágio III	Personalismo	03 a 06 anos	Conjunto Afetivo	Direção é centrípeta
	Crise de oposição	03 a 04 anos		
	Idade da graça Imitação	04 a 05 anos 05 a 06 anos		
 Estágio IV	Categorial	06 a 11 anos	Conjunto Cognitivo	Direção é centrífuga
				
 Estágio V	Adolescência	A partir de 11 anos	Conjunto Afetivo	Direção é centrípeta
				

Fonte: A autora, 2020.

3.2 As contribuições da teoria Walloniana para a Educação

Agora já compreendendo um pouco mais da teoria Walloniana, é importante elencar algumas das suas principais contribuições para Educação.

Vejamos quais são?

- A teoria Walloniana dá subsídios para se compreender a interação entre educadores e educandos;
- Perceber que no meio escolar educadores e educandos são afetados um pelo outro e, ambos, pelo contexto onde estão inseridos;
- Reconhecer a criança em sua totalidade (integração dos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais);
- Perceber a sala de aula como um universo heterogêneo;
- A teoria do desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode fornecer elementos para uma reflexão com o objetivo de tornar a aprendizagem mais produtiva, com intervenções e atividades mais adequadas de acordo com os estágios propostos por ele;
- Auxilia os educadores a saberem lidar melhor com as crises e conflitos no espaço escolar, buscando compreender de forma mais profunda tais dificuldades;
- Sob a inspiração da perspectiva dialética utilizada por Wallon em sua teoria, instiga nos educadores a constante crítica e reflexão sobre sua prática pedagógica.



4. AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

*“Na vida de cada leitor existiu, quando criança, um adulto que o introduziu no mundo dos livros”
(Lajolo, 2003)*

E qual a relação entre afetividade, formação de crianças leitoras e mediação pedagógica?

A leitura é uma prática social da qual o indivíduo se apropria a partir das interações estabelecidas com o outro, em situações diversas (momentos de leitura em família, na escola, entre os amigos etc). Nesse âmbito, a leitura passa a ser entendida como atividade que mobiliza a própria subjetividade humana e que aproxima as pessoas, promove encontros, possibilitando intensas trocas afetivas.

A partir de pesquisas como do teórico Henri Wallon, hoje sabe-se que as conquistas observadas no campo cognitivo dependem dos vínculos afetivos. Em síntese, afeto e cognição são processos complementares e interdependentes. Wallon (2008) assevera que todas as interações estabelecidas pelos indivíduos são carregadas de conteúdos afetivos.

Partindo deste pressuposto, fica claro que o processo de apropriação da leitura é marcadamente afetivo, pois envolve emoções, sentimentos e valores, os quais determinam as relações de ensino e aprendizagem, isto é, as relações entre sujeito (educando), mediador (educador) e objeto de conhecimento (leitura). Com efeito, é pela mediação do outro que as manifestações afetivas ganham significado e sentido.

Deve-se destacar, então, o papel da mediação e do agente mediador nesse processo de formação de crianças leitoras. Defende-se que a constituição do sujeito leitor é um processo complexo e socialmente construído, determinado em grande parte pelas mediações vivenciadas nos diferentes meios. Nesta ótica, pode-se afirmar que a forma como se dará esta mediação docente, em muitos casos, poderá ser responsável por movimentos de aproximação ou afastamento em relação à leitura.

Vale ainda frisar, a importância do docente em garantir uma mediação adequada e de qualidade estando atento à escolha dos objetivos a serem alcançados, à organização dos conteúdos e atividades que levem em consideração os interesses infantis, facilitar o acesso aos diversos materiais de leitura, até a forma como a criança será avaliada.

Por este prisma, é possível pensar em atividades diversas que possam ser realizadas no cotidiano escolar, levando em consideração que:

- a. é possível ler sem saber ler;
- b. a leitura se faz somente quando há sentido;
- c. as estratégias de leitura são constituídas à medida que a criança lê (ou, aprendemos a ler, lendo);
- d. as práticas de leitura escolares são mais produtivas quando se aproximam das práticas sociais de leitura (DONDA et al., 2015, p.86-87).

A utilização de atividades significativas de leitura, além de incentivar a criatividade, imaginação e diversão, criam uma relação positiva das crianças com os livros, assim como reforçam os vínculos afetivos entre educadores e educandos. Na sequência, foram elencadas algumas dicas de atividades e práticas criativas para incentivar a necessidade em relação à leitura de forma lúdica e atraente para as crianças.

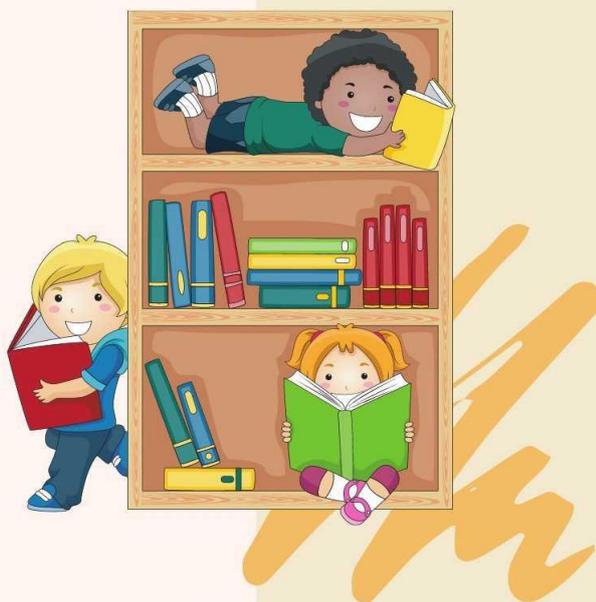


5. O INCENTIVO À LEITURA: IDEIAS EM AÇÃO

ALGUMAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA

DESCOBERTA DO NOME

No núcleo familiar, a criança recebe o nome dos seus pais ou responsáveis e o reconhece pela sonoridade. Diante disso, o nome próprio é, sem dúvida, a primeira palavra da língua oral escutada e reconhecida pela criança nos primeiros meses da sua vida. Portanto, é fundamental o trabalho com o nome próprio na escola, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, já que este contribui para a constituição da personalidade da criança. Existem várias formas de realizar a identificação e leitura do próprio nome, a saber:



O uso do crachá com foto:

Realização de uma cerimônia de entrega do crachá, onde a criança recebe seu crachá com uma foto de identificação e com o seu nome escrito. Uma dica importante aos docentes é que ao escrever o nome das crianças no crachá utilizem a grafia com caixa dupla: maiúsculas e minúsculas. Ex: Rosa, João etc.



O uso do crachá com figura

Gradativamente, outro crachá pode ser criado, no qual a foto é substituída por uma figura escolhida pela própria criança. O docente inicia o momento com uma roda, acolhendo as crianças com uma música e, em seguida, coloca os crachás no centro da roda e convida cada criança a procurar seu nome. O trabalho com os nomes é um momento rico, de descoberta prazerosa e contínua. Com o tempo a criança vai identificando as letras e reconhecerá seu nome (leitura).

Evolução do crachá para a filipeta:

A chapeira ou cartão de pregas é usada para expor as filipetas (tiras). Inicialmente, recomenda-se a utilização da filipeta com o nome da criança com caixa dupla e figura escolhida por ela. Mais tarde, a figura é retirada ficando apenas o nome. Importante também frisar que as crianças precisam manusear a filipeta com frequência.





Quebra-cabeça do nome:

Confecciona-se um quebra-cabeça com o nome da criança, em que ele é visto como uma imagem.

Letras embaralhadas

São apresentadas para a crianças as letras do seu nome embaralhadas ou trocadas de lugar para que ela consiga identificar que são as letras que pertencem ao seu nome e depois organizá-las. Com o tempo já fazendo a leitura do seu próprio nome, as crianças podem ser estimuladas a identificar os nomes dos colegas de turma através do jogo das letras embaralhadas.



Baú de letras

O docente constrói um baú no qual cada criança guarda as letras do seu nome. Uma vez que a criança reconhece seu nome em um bater de olhos (leitura) e sabe recompô-lo sem modelo, ela explora o nome do colega.



MAPA DA HISTÓRIA

Após a leitura de uma história junto com as crianças, peça que elas imaginem um mapa do livro lido, ou então, de um trecho dele (o que mais tenha despertado interesse na criança). Utilizando uma cartolina a criança vai desenhar os diferentes espaços da história (personagens, locais etc). Essa atividade trabalha a prática da narrativa e a memória de forma bem divertida



HISTÓRIA NA CAIXA DE PIZZA

Outra ideia que auxilia no processo de compreensão de um texto ou uma história lida é a utilização da caixa de pizza. Após a leitura, a criança pode desenhar ou escrever em cada "fatia" ou "pedaço" da caixa uma parte da história, até terminar todo o círculo. Esta atividade auxilia o pequeno leitor no raciocínio e organização das ideias (entendimento de conceitos como começo, meio e fim da narrativa), bem como associando causas e consequências.

TEATRO DE FANTOCHES

Uma forma que é comumente usada para contar histórias e que as crianças demonstram bastante interesse é o teatro de fantoches. Os fantoches podem ser de tecido ou até mesmo confeccionado pelas próprias crianças utilizando materiais reciclados (rolos de papel higiênico, garrafas pet, entre outros). Da mesma maneira, para a moldura do teatrinho pode ser utilizado materiais baratos como a papelão. Em seguida, com o auxílio das crianças a moldura pode ser pintada e decorada. Além do incentivo à leitura, essa atividade trabalha a arte, a consciência ambiental, além do desenvolvimento da oralidade.



UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O docente ao realizar a leitura pode utilizar materiais ou objetos de acordo com a história narrada. Tal atividade prende a atenção das crianças e torna o momento de leitura mais rico e divertido.

CRIAÇÃO DA TRILHA SONORA

Outra maneira de tornar a história ainda mais envolvente é sugerir para que a criança crie uma trilha sonora. Podem ser utilizados instrumentos musicais, assim como materiais baratos como caixas de plástico, papel alumínio, apitos etc. Esta atividade além de prender a atenção da criança, já que ela vai precisar ouvir atentamente a história para conseguir utilizar o som no momento certo, também faz com que ela participe ativamente do momento da leitura.



CRIAR UM NOVO FINAL

Essa é uma atividade muito simples, porém rica em possibilidades. Sem contar que as crianças adoram, pois através da criatividade, fantasia e imaginação, elas podem criar um novo desfecho para a história já conhecida. Elas podem oralizar, escrever um novo final, ou até mesmo desenhar ou encenar. Em grupo, essa atividade pode fazer ainda mais sentido, já que promove a troca de ideias e a colaboração entre os pequenos autores.



CRIAÇÃO DO JORNAL MURAL

Sabe-se que a leitura não se restringe aos livros. Portanto, a escola também deve trabalhar promovendo a leitura de folhetos, piadas, histórias em quadrinhos, jornais e revistas em meios impressos e/ou online. Uma boa atividade é a criação do Jornal Mural que consiste em um painel especial, pelo qual fica responsável um ou dois alunos por vez. Os educadores podem solicitar aos educandos que procurem notícias ou informações sobre diversas temáticas ou alguns acontecimentos da atualidade que poderão ser evidenciados e discutidos a partir da construção do mural.

O painel é atualizado pelos estudantes e funciona como um espaço de comunicação de notícias, receitas, piadas, promoção de eventos etc. Por meio do jornal mural as crianças desde pequenas coletam diversos tipos de informações, escolhem as notícias de maior interesse para elas e compartilham com seus colegas, recortam e colam as informações no mural. Enfim, esta é uma prática que desperta, já na infância, o interesse pelos diversos tipos textuais.



JOGO DA MEMÓRIA LITERÁRIO

A ideia é seguir as mesmas regras do jogo da memória conhecido por todos nós. Entretanto, as cartas devem estar relacionadas ao livro lido. É importante também estimular as crianças na confecção das cartinhas do jogo. Para tanto, em cada par de cartas, a criança pode desenhar e escrever um elemento da história (personagem, lugar, objeto ou até mesmo o título do livro). Depois, é só o docente organizar as crianças para que elas possam aproveitar e se divertir com a brincadeira!



LIVROS PERSONALIZADOS

Com esta atividade, o docente poderá incentivar a confecção de livrinhos onde a criança é a protagonista da história, com uma personagem criada com seu nome e suas características físicas. Além disso, a criança poderá expressar seus sentimentos, alegrias, medos a partir de suas vivências pessoais. De preferência a história e ilustrações deverão ser realizadas pelas próprias crianças. Caso elas ainda não saibam escrever convencionalmente, poderá contar com o auxílio do docente ou colegas mais experientes, como também utilizar imagens para compor sua própria história. O importante é que nenhuma criança fique de fora da atividade!

ORGANIZAÇÃO DE GINCANAS

As gincanas entre turmas organizadas a partir da leitura de livros (levando em consideração os interesses e preferências das crianças) podem estimular a expressão linguística em vários âmbitos, quando os educadores planejam diversas atividades para esse momento, tais como: interpretação de cenas, recriação de textos, jograis, coreografias, entre outras.



CONCURSOS DE HISTÓRIAS E PROJETOS DIDÁTICOS DE LEITURA

Além da Gincana, a organização de concursos de histórias (contos, fábulas, crônicas etc) e de projetos didáticos com semanas dedicadas à leitura de diferentes gêneros literários são atividades enriquecedoras e que ultrapassam o uso da leitura em sala de aula.



CLUBE DE LEITURA NA ESCOLA OU ONLINE

O clube da leitura pode ser organizado pelo próprio docente, levando em consideração a faixa etária e os interesses dos discentes. As reuniões podem acontecer mensalmente ou quinzenalmente na biblioteca da escola, no pátio, parque, ou até de forma online utilizando a ferramenta de vídeo Google Meet. Os livros podem ser escolhidos conjuntamente pelas crianças da turma e é essencial que o educador organize um roteiro de discussão para facilitar a participação e a compreensão da obra trabalhada.

A MALA OU SACOLA VIAJANTE

A mala ou sacola viajante é uma prática pedagógica que traz uma grande contribuição para o processo de formação da criança leitora, na medida que, oportuniza a criança levar o livro para casa, onde poderá ser lido com o auxílio dos pais e/ou responsáveis. Além disso, a mala ou sacola viajante também tem como finalidade trabalhar com a literatura infantil que é tão importante no desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e social.





EXCURSÃO LITERÁRIA

Sabe-se o quanto é importante a utilização da biblioteca da escola e salas de leitura (caso a instituição disponha de tais espaços). Além disso, a organização de atividades extraclasses como excursões à biblioteca da cidade, podem ser uma relevante ação pedagógica para o incentivo à leitura. Faz-se mister, levar as crianças a perceberem que as bibliotecas são espaços de construção do conhecimento e que armazenam a História da humanidade. Se

possível, realize rodas de conversa com informações acerca de bibliotecas famosas pelo mundo, assim como de bibliotecas locais. Ao chegar à biblioteca escolhida para a visita, apresente livros, jornais e revistas antigas para que as crianças estabeleçam as comparações na linguagem e no pensamento da época com os dias atuais. Fazer um percurso por essa História será enriquecedor para os estudantes!



6. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

“Literatura não é luxo e sim a base para a construção de si mesmo” (Colomer, 2014)

Para que trabalhar com a Literatura Infantil na escola?

Como vimos muitas atividades de leitura sugeridas anteriormente priorizam o trabalho com a literatura infantil. É indubitável que a leitura literária vem ganhando espaço nas instituições escolares. Parece haver uma unanimidade na afirmação de que a leitura de histórias para as crianças propiciam o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a língua escrita, facilitando e motivando a aprendizagem leitora e, acima de tudo, contribui para a formação da criança.

Nesse sentido, parece evidente que os educadores ao planejar suas atividades de leitura precisam estar atento a escolha de boas histórias que possam ser interessantes para os educandos, ou seja, que embora partam das formas narrativas mais elementares, possam instigar e oferecer desafios para a construção de significado nas atividades propostas.

Portanto, atendendo as orientações legais configurada nos documentos norteadores educacionais mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e levando em consideração as sugestões elencadas pelos educadores em consonância com as demandas surgidas no cotidiano da escola pesquisada, foram elaboradas duas sequências didáticas utilizando a literatura infantil.

É importante ainda destacar que as sequências aqui propostas dão ênfase a área de Linguagem, priorizando como objeto do conhecimento a leitura e oralidade (formação do leitor literário, estratégias de leitura, contagem de histórias, desenvolvimento da compreensão leitora, entre outros). Ademais, as sequências de atividades aqui propostas tem como finalidade o desenvolvimento de habilidades cognitivas, assim como habilidades sócio-emocionais através da leitura e reflexão de obras literárias.



6.1 Sequências Didáticas utilizando obras literárias para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Vamos planejar?



AREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Linguagens	Língua Portuguesa	<p>Eixo: Leitura/Escuta •Formação do leitor literário •Estratégias de leitura •Compreensão leitora •Leitura colaborativa e autônoma</p>	<p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; (EF02LP26) Ler e compreender com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; (EP15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EP35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EP35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; (EF15LP16) Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração, etc.) e crônicas.</p>

AREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Linguagens	Língua Portuguesa	<p>Eixo: Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contagem de histórias •Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula •Escuta atenta •Características da conversação espontânea •Relato oral 	<p>(EF15LP19)Recontar oralmente com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor;</p> <p>(EP15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;</p> <p>(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor;</p> <p>(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc).</p>



6.1.1 Sequência Didática I

A obra escolhida para esta sequência de atividades é:

Quem tem medo de que? Ruth Rocha



Sinopse: Todo mundo tem medo – e isso pode ser até bom. O que a gente não precisa é ter medo das coisas que não existem. Nos livros desta série, você vai conversar com Ruth Rocha sobre seus medos... E descobrir outros que nem imaginava que existiam. E, principalmente, vai aprender que o humor é a melhor maneira de enfrentá-los!

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Quem-Tem-Medo-Ruth-Rocha/dp/851607725X>

IDENTIFICAÇÃO

Público-alvo: Educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Componente curricular: Língua Portuguesa

Proposta: 02 encontros

OBJETIVOS:

Língua Portuguesa

- Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios, imagens, dados da própria obra, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos;
- Inferir informações explícitas e implícitas nos textos lidos;
- Compreender com certa autonomia textos literários desenvolvendo a necessidade pela leitura;
- Ler com a colaboração do outro (leitura colaborativa) e autônoma (leitura individual e silenciosa);
- Ouvir histórias, expressando suas ideias e opiniões sobre a temática abordada;
- Participar de situações de comunicação oral por meio da roda de conversa;
- Recontar oralmente textos literários lidos pelo docente;
- Identificar e reproduzir nos diversos textos (canções, poemas, quadrinhas etc), as rimas percebendo que elas servem para atribuir ao texto mais sonoridade, ritmo e musicalidade.

Habilidades sócio-emocionais

- Reconhecer as próprias emoções e as do outro, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro;
- Fortalecer o vínculo afetivo entre os educandos e destes com o educador.

CONTEÚDOS

Eixo : Leitura/Escuta

- Formação do leitor literário
- Estratégias de leitura
- Compreensão leitora
- Leitura colaborativa e autônoma
- Leitura e identificação de palavras que rimam na história contada

Eixo: Oralidade

- Contagem de histórias
- Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula
- Escuta atenta
- Relato oral

— “ Saiba mais ...

É primordial o educador garantir três momentos durante a leitura:

1. Antes, ele deve apresentar o autor, título, portador entre outros, assim como usar as estratégias de antecipação;
2. Durante a leitura, o docente deve se preocupar em fazer uma leitura clara e com entonação, envolvendo o leitor;
3. E depois do ato de ler, ele deve principalmente escutar as crianças e instigá-las a falarem sobre o que compreenderam do texto lido. Por outro lado, não se deve esquecer que “o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar [...]” (SOLÉ, 1998)

— ” —

ENCAMINHAMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

1º Encontro

- Para o momento inicial, o (a) educador (a) deverá fazer a apresentação do livro infantil *Quem tem medo de que?* da escritora Ruth Rocha, para que os educandos possam visualizá-lo. Em seguida, revelar o título do livro, apresentar o (a) autor (a) e ilustrador (a) com algumas informações sobre os mesmos, assim como informar qual a editora.
- Logo após esse momento, realizar o levantamento prévio dos educandos a partir das informações contidas na capa: O que vocês acham que encontrarão na leitura? Qual a temática central da história?
- Após esse momento de interação com os educandos, o educador deverá convidar as crianças a ouvirem a história que poderá ser exibida através do vídeo (contação de histórias para as crianças por Carol Levy disponível no Youtube) ou através da leitura feita pelo docente ou leitura compartilhada e colaborativa.
- Após a contação da história o docente poderá iniciar uma conversa sobre o texto instigando as crianças a participarem: Vocês se identificaram com a história? Quais os medos que foram retratados na história? Será que só as crianças sentem medo? O que vocês acham?
- Posteriormente, a criança deverá desenhar algo de que tem medo ou que teve medo e superou, mas não revelar para os colegas do que se trata.
- Por meio de mímica, o colega ao lado deverá adivinhar qual o medo. Caso não acerte, a criança poderá mostrar o desenho e revelar o seu medo.
- Finalizando este momento, o educador deverá levar as crianças a refletir sobre a importância de expressar seus medos, angústias, auxiliando-as na superação de tais questões.
- Orientação de atividade para casa: o docente poderá solicitar que as crianças pesquisem textos onde podem ser encontradas rimas e que tragam para a escola no dia seguinte.



2º Encontro

- O educador deverá retomar o encontro anterior a partir do reconto da história (Quem tem medo de que? – Ruth Rocha);
- Após a recapitulação oral da história completa, o docente apresentará uma caixa ou sacola com algumas palavras-chave retiradas da história lida (palavras que rimam). O educador deverá solicitar que as crianças retirem as palavras da caixa ou sacola e façam a leitura individual. O docente deverá estar atento e verificar se elas conseguem perceber que são palavras encontradas na história e que possuem pares de palavras que rimam.
- A partir daí, deverá auxiliar os educandos a encontrar indícios sobre o texto fazendo algumas indagações e esclarecimentos: Vocês sabem o que são rimas? Quais as palavras que rimam? O que tem em comum nas palavras que rimam? O educador deve intervir através desses questionamentos levando os educandos a perceberem que as palavras que rimam possuem som semelhante e tem a mesma terminação.
- Em seguida, as crianças que pegaram as palavras na caixa ou sacola, deverão se unir ao colega, procurando a palavra que rima com a sua. As demais crianças que não pegaram a palavra na caixa ou sacola, podem ser instigadas pelos docentes a criarem outras palavras que rimam. O importante é que todas as crianças possam participar da atividade.
- Finalizando o encontro, o educador poderá solicitar para que espontaneamente alguns educandos possam fazer a leitura dos textos pesquisados (atividade para casa), destacando as rimas encontradas. Caso algumas crianças não tenham realizado a atividade de pesquisa, o docente poderá organizar duplas ou pequenos grupos para realização da leitura.

Esta atividade levará a criança a perceber que a maioria das rimas encontram-se em textos estruturados em versos, como poemas, músicas, quadrinhas etc e que as rimas servem para atribuir aos textos mais sonoridade, ritmo e musicalidade.

RECURSOS

- Livro literário (Quem tem medo de que? – Ruth Rocha);
- Papel Chamex;
- Lápis de cor;
- Pincel;
- Quadro branco;
- Caixa ou sacola;
- Filipetas;
- TV/DVD;
- Computador/Data show.

AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados levando em consideração todo o processo, ou seja, o empenho e participação dos educandos nas atividades propostas.

6.1.2 Sequência Didática II

A obra escolhida para esta sequência de atividades é:

O monstro das cores da escritora Anna Llenas



Fonte:

https://www.livrariaflorence.com.br/produto/livro-o-monstro-das-cores-llenas-aletria-196136?gclid=EAIaIQobChMljcj7-rWG8AIVgqRCh1ybg6DEAQYBSABEGKXjFD_BwE

Sinopse: A história estimula as crianças a identificar as diferentes emoções que sentem, como alegria, tristeza, raiva, medo e calma, através de cores. Por sua história cativante, "O monstro das cores" tornou-se o livro de cabeceira de milhares de famílias e educadores. O monstro das cores não sabe o que se passa com ele. Fez uma bagunça com suas emoções e agora precisa desembolar tudo. Será capaz de pôr em ordem a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a calma?

IDENTIFICAÇÃO

Público-alvo: Educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Componente curricular: Língua Portuguesa

Proposta: 03 encontros

OBJETIVOS:

Língua Portuguesa

- Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios, imagens, dados da própria obra, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos;
 - Inferir informações explícitas e implícitas nos textos lidos;
 - Compreender com certa autonomia textos literários desenvolvendo a necessidade pela leitura;
 - Ler com a colaboração do outro (leitura colaborativa) e de forma autônoma (leitura individual e silenciosa);
 - Organizar as ideias centrais da história (começo, meio e fim);
 - Inferir o sentido de palavras e expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da história;
 - Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antônímia).
- Ouvir histórias, expressando suas ideias e opiniões sobre a temática abordada;
- Participar de situações de comunicação oral por meio da roda de conversa;
- Recontar oralmente textos literários lidos pelo docente.

Habilidades sócio-emocionais

- Ler e ouvir histórias infantis que abordem os aspectos sócio-emocionais, com a finalidade de auxiliar as crianças a buscar novas formas de se relacionar e de aprender a expressar e a lidar melhor com suas emoções;
- Reconhecer as próprias emoções e as do outro, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro;
- Fortalecer o vínculo afetivo entre os educandos e destes com o educador.

CONTEÚDOS

Eixo : Leitura/Escuta

- Formação do leitor literário
- Estratégias de leitura
- Compreensão leitora
- Leitura colaborativa e autônoma
- Leitura e identificação de palavras sinônimas e antônimas na história

Eixo: Oralidade

- Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula
- Escuta atenta
- Relato oral



ENCAMINHAMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

1º Encontro

Inicialmente, o (a) educador (a) deverá fazer a apresentação do livro infantil: *O monstro das cores* da escritora Anna Llenas, para que os educandos possam visualizá-lo. Em seguida, revelar o título do livro, apresentar o (a) autor (a) e ilustrador (a) com algumas informações sobre os mesmos, assim como informar qual a editora.

- Posteriormente, realizar o levantamento prévio dos educandos a partir das informações contidas na capa: Do que será que este livro vai falar? Que monstro será esse? O que será que ele faz? Observando a ilustração, como você acha que o monstro está se sentindo?
- Após esse momento de antecipação do texto a partir do título, ilustrações, o educador deverá convidar as crianças a ouvirem a história, que poderá ser feita pelo mesmo em voz alta. É imprescindível realizar a leitura da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam.

Após a contação da história o docente poderá iniciar uma conversa sobre o texto utilizando algumas indagações: O que vocês compreenderam da história lida? Quais as emoções retratadas pelo monstro?

- Ampliando as discussões acerca da história o docente poderá trazer para a sala de aula potes feitos de garrafa *pets* (os potes também podem ser confeccionados pelas crianças), com a escrita de cada uma das emoções abordadas na história e suas respectivas cores (alegria-amarelo; tristeza - azul; raiva - vermelho; medo - cinza; calma - verde).
- Finalizando o encontro, o docente fará a seguinte pergunta às crianças: Vocês saberiam dizer como estão se sentindo hoje? A intenção é que a criança consiga expressar seus sentimentos e emoções oralmente, assim como através da escrita. O educador entregará às crianças filipetas (tiras) onde poderão registrar como estão se sentindo e o porquê. Depois, a criança colocará a filipeta no pote correspondente à emoção sentida (alegria, tristeza, raiva, medo, calma).



2º Encontro

- Iniciando o encontro, o docente dividirá a turma em grupos de acordo com as cores encontradas na história O monstro das cores (Anna Lennas) e suas respectivas emoções. A partir daí cada grupo receberá trechos xerocopiados da história trabalhada para que possam ler e organizar o texto em uma folha de cartolina. Essa atividade além de desenvolver a leitura, contribui para a retomada do texto a partir da organização do mesmo, seguindo uma sequência lógica.
- Na medida que os grupos estão lendo e organizando o texto, o docente estará realizando a mediação da atividade fazendo as seguintes indagações: Quais são as palavras conhecidas ou desconhecidas? Caso haja alguma palavra desconhecida pela criança, levá-la a deduzir o significado a partir do contexto da história e, caso seja necessário, fazendo uso do dicionário.
- A partir da história contada, o docente poderá também trabalhar palavras sinônimas, isto é, com o mesmo significado (alegria/felicidade; calma/tranquilidade), e palavras antônimas com sentidos contrários (alegria/tristeza; calmo/agitado).
- Por fim, o (a) educador (a) pedirá que cada criança faça um desenho que possa expressar como estão se sentindo no dia de hoje (o desenho pode retratar, por exemplo, uma carinha emoji usado no Whatsapp). Esta atividade tem como finalidade trabalhar com mais naturalidade a expressão das emoções fazendo uso do desenho, além de propiciar um estreitamento dos vínculos afetivos no espaço escolar.
- Orientação de atividade para casa: o docente orientará os estudantes a trazerem por escrito algumas informações básicas (título, autor (a), ilustrador (a), editora) acerca de obras literárias que tenham gostado de ler, escrevendo em poucas palavras o que mais gostaram na obra e porque a indicam. O educador deverá também informar que esta atividade será exposta no Mural das Indicações Literárias, como forma de incentivar a leitura de livros infantis entre os colegas de turma. Além disso, é importante esclarecer para as crianças que as indicações literárias serão constantemente renovadas no mural.



3º Encontro

- O encontro tem início com a exibição do filme *Divertida Mente* (sessão de cinema);
- Após esse momento, será promovida uma roda de conversa para discussão acerca das emoções retratadas no filme e qual a relação com o livro trabalhado em sala de aula: *O monstro das cores* da autora Anna Llenas.

Orientações para a roda de conversa:

- Caso seja possível, é desejável organizar um espaço adequado onde as crianças sintam-se confortáveis e, preferencialmente, estejam organizadas em círculo. No momento da roda de conversa é importante levar os participantes a expressarem suas ideias e opiniões e ao mesmo tempo escutar e respeitar a fala do outro. O docente poderá convidar também previamente pais e/ou responsáveis para participarem desse momento (caso tenham disponibilidade), onde poderão estar socializando seus medos, tristezas, enfrentados na infância e narrando quem os ajudou a superá-los. O educador também deverá estar atento aos educandos que possuem maior dificuldade na comunicação oral, estimulando-os a falar e superar paulatinamente seu medo de falar em público.
- Finalizando este momento, o educador deverá levar as crianças a refletir sobre o que pode ser feito para trabalhar as questões relacionadas ao medo, tristeza, raiva, de acordo com os relatos compartilhados e fazendo referência ao livro e vídeo trabalhado, levando-as a perceber que todas as pessoas sentem (medo, raiva, tristeza, alegria ...) e que tais emoções fazem parte do desenvolvimento humano.

RECURSOS

- Livro literário (*O monstro das cores* - Anna Llenas);
- Material reciclável (garrafas pets);
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor;
- Pincel;
- Quadro branco;
- Papel Chamex;
- Cartolinas;
- Material xerocopiado;
- TV/DVD;
- Computador/Data show.

AValiação

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados levando em consideração todo o processo, ou seja, o empenho e participação dos educandos nas atividades propostas.

Fica a Dica!

Propomos a produção de livros personalizados, onde a criança seja a protagonista da história e possa expressar suas emoções (Quando me sinto com medo ou triste? / O que me deixa feliz?).

7. LENDO E CONSTRUINDO SENTIDOS

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”
(Freire, 1988)

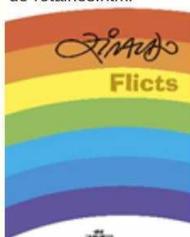
SUGESTÕES DE OBRAS LITERÁRIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Livro: A colcha de retalhos
Autores: Conceição Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva
Ilustrações: Ellen Pestili
Editora: Editora do Brasil

Breve descrição do livro: Ao fazer os retalhos de uma colcha, Felipe também recorta e costura recordações. Resgatando o passado, ele conhece o sentido da saudade e da memória que faz parte da construção de cada um.

Fonte: <https://lojavirtual.editoradobrasil.com.br/50401060551-a-colcha-de-retalhos.html>



Livro: Flicts
Autor e Ilustrações: Ziraldo
Editora: Melhoramentos

Breve descrição do livro: Todo mundo quer ter um amigo, alguém para dividir os momentos, brincar e se divertir. Mas e quando não tem ninguém como você? E quando você parece que é diferente de todo mundo? Foi isso que aconteceu com a cor Flicts. Como será que nós poderíamos ajudar?

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/flicts-4236649/p>



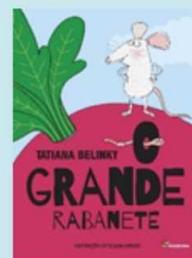
Livro: A carta de Hugo
Autoria: Tom Percival
Tradução: Yukari Fujimura
Editora: Salamandra

Breve descrição do livro: Hugo e Tony tinham uma forte amizade, mas um dia Tony teve que se mudar, causando uma grande tristeza em ambos. Para diminuir esse sentimento, prometeram trocar milhares de cartas, fazendo com que a amizade continuasse sólida. Ao ler as cartas, Hugo começou a se sentir triste e abandonado, por continuar na mesma vida, enquanto Tony fazia uma porção de novos amigos. Hugo não conseguia expressar para o amigo os seus sentimentos, até que teve a ideia de ir visitá-lo para resgatar os fortes laços de amizade. Podemos dizer que o tema central do livro é a amizade, pois envolve muitas afinidades entre Hugo e Tony. Por meio da amizade, as crianças aprendem a se relacionar com o mundo, contribuindo para a socialização, o amadurecimento e o exercício da comunicação emocional, da capacidade de cooperação.

Fonte:
<https://www.saraiva.com.br/a-carta-de-hugo-5621398/p>

Breve descrição do livro: A história é sobre o rabanete que o vô plantou em sua horta. Esse rabanete cresceu tanto que o vô teve dificuldade para arrancá-lo, necessitando da cooperação de todos da casa.

Livro: O grande rabanete
 Autoria: Tatiana Belinky
 Ilustrações: Silvana Rando
 Editora: Moderna



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Grande-Rabanete-Tatiana-Belinky/dp/8516105865>



Fonte:

<https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E3AAEB2012E49CCED182E5D&itemId=8A8A8A833D8C9B54013DA33F5898787>

1

Livro: Cocô de passarinho
 Autoria e ilustrações: Eva Furnari
 Editora: Moderna

Breve descrição do livro: A história conta a vida de alguns moradores de uma cidade pequena que costumavam se reunir em uma pracinha, embaixo de uma árvore. Porém, nesse local, os passarinhos acabavam fazendo cocô na cabeça deles. Nessas reuniões, os habitantes sempre falavam e se queixavam das mesmas coisas, e os passarinhos também sempre piavam as mesmas coisas. Até que um dia, incomodados pelos hábitos dos passarinhos, surgiu uma ideia que mudaria todo o contexto de vida deles. A história permite que os moradores repensem seus hábitos e criem possibilidades de mudanças para o que os incomoda. Eles conseguem ampliar as formas de olhar para o mundo, buscando possíveis soluções para os sinais de que algo não vai bem e percebem que, por meio de cooperação e trabalho feitos em equipe, uma solução que agradou a todos pôde ser encontrada.

Livro: As coisas que a gente fala
 Autoria: Ruth Rocha
 Ilustrações: Renato Moriconi
 Editora: Salamandra

Breve descrição do livro: A narrativa descreve a comunicação envolvendo as palavras, a forma como são faladas, bem como a resposta para quem ouve, pois podem gerar má interpretação. No livro, uma criança chamada Gabriela colocou a culpa no Filisteu por ter quebrado o vaso da mãe. Para infelicidade do menino, outras pessoas acabaram escutando, inclusive o pai, que já planejou as consequências para esse comportamento. Ao reconhecer que o que havia feito não estava certo, Gabriela tomou a iniciativa de confessar o erro e tentar repará-lo.



Fonte: <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/ruth-rocha/biblioteca/as-coisas-que-a-gente-fala-1.htm>



Livro: Menina bonita do laço de fita

Autora: Ana Maria Machado

Ilustrações: Claudius

Editora: Ática

Breve descrição do livro: Uma linda menina de fita no cabelo desperta a admiração de um coelho branco, que deseja ter uma filha tão pretinha como ela. Mas antes precisa descobrir o segredo de como ter aquela cor.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Menina-Bonita-do-La%C3%A7o-Fita/dp/8508147597>



Livro: Chapeuzinho Amarelo

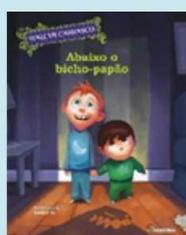
Autor: Chico Buarque

Ilustrações: Ziraldo

Editora: Autêntica

Breve descrição do livro: Chapeuzinho Amarelo conta a história de uma garotinha amarela de medo. Tinha medo de tudo, até do medo de ter medo. Era tão medrosa que já não se divertia, não brincava, não dormia, não comia. Seu maior receio era encontrar o Lobo, que era capaz de comer “duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”. Ao enfrentar o Lobo e passar a curtir a vida como toda criança, Chapeuzinho nos ensina uma valiosa lição sobre coragem e superação do medo. Este clássico de nossa literatura infantil vem encantando gerações e gerações de leitores. O livro de Chico Buarque recebeu, em 1979, o selo de “Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e, em 1998, Ziraldo conquistou o Prêmio Jabuti na categoria Ilustração.

Fonte:
<https://grupoautentica.com.br/yellowfante/livros/chapeuzinho-amarelo/1801>



Livro: Abaixo o bicho-papão

Autoria: Walcyr Carrasco

Ilustrações: Galdino Sa

Editora: Moderna

Breve descrição do livro: Os irmãos Marco e Zeca se trancavam para o bicho-papão não entrar. Tudo o que eles queriam fazer os seus pais proibiam, e viviam dizendo para não gritarem, não fazerem guerra de travesseiros, que o bicho-papão os levaria no saco. Mas os irmãos resolveram enfrentar o bicho-papão e planejaram um encontro frente a frente com ele. Devagarzinho, finalmente chegaram ao encontro! Que horror! O tal monstro não era tão monstro assim.

Fonte:
<https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/walcyr-carrasco/biblioteca/abaixo-o-bicho-papao.htm>



Livro: Alguns medos e seus segredos

Autora: Ana Maria Machado

Ilustrações: Alcy Linares

Editora: Global

Breve descrição do livro: Quem tem medo de lagartixa? E de bicho-papão e lobo mau? Nesse livro você encontra três histórias que contam várias formas de enfrentar os medos e inseguranças.

Fonte: <https://www.livrariapalavrear.com.br/alguns-medos-e-seus-segredos>



Livro: Um gol de placa

Autoria: Pedro Bandeira

Ilustrações: Adilson Farias

Editora: Moderna

Breve descrição do livro: A história gira em torno de um time de futebol de meninos considerado o melhor do bairro. Porém, um dia, eles tiveram que sair do campinho, pois o dono do terreno pretendia construir um prédio ali. Os meninos tiveram de encontrar outro terreno para usar como campo de futebol, e precisavam limpá-lo e deixá-lo pronto para um jogo importante com o time do outro bairro. No dia do jogo, o grupo estava tão cansado por causa do trabalho que houve quem não conseguisse jogar direito. Porém, os meninos do outro time perceberam e resolveram adiar o jogo.

Fonte:

<https://www.saraiva.com.br/um-gol-de-placa-biblioteca-pedro-bandeira-pequenos-e-sabidos-3532142/p>



Livro: Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu

Autora: Lenice Gomes

Ilustrações: André Neves

Editora: Cortez

Breve descrição do livro: Nesse livro a autora brinca com parlendas, que, uma a uma, vão costurando os próprios poemas. É uma viagem divertida e poética pelas rimadas e ritmadas parlendas.

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/viva-eu-viva-tu-viva-o-rabo-do-tatu-3891600/p>



Livro: Sopa de letrinhas

Autora: Teresa Noronha

Ilustrações: Orlando

Editora: Moderna

Breve descrição do livro: Xande ainda não entende muito bem como são escritas as palavras: se com X ou CH, se com S ou C... Um dia ele resolve tomar uma sopa de letrinhas, e o resultado é impressionante! Até o irmão de Xande fica espantado com o que acontece com o menino.

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/sopa-de-letrinhas-9846187/p>

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS



“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996)

Espera-se que este Caderno de Orientações Pedagógicas elaborado com muito carinho aos profissionais que atuam com crianças, especialmente os educadores alfabetizadores, possa contribuir de alguma forma para ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos acerca da afetividade, reconhecendo-a como um fator importante que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando com o pensamento do teórico Henri Wallon, é necessário considerar a complexidade dos nossos educandos (seres cognitivos, afetivos, históricos, sociais e culturais).

Diante de tudo que foi contemplado neste produto educacional, ressalta-se cada vez mais a importância das relações vivenciadas no espaço escolar, assim como a necessidade de uma mediação pedagógica adequada e de qualidade, que certamente irá favorecer e facilitar o ensino da leitura. Com efeito, é fundamental escolher boas obras literárias, pensar e planejar atividades contextualizadas e repletas de significado, levando as crianças a utilizar a leitura socialmente, dialogando com o mundo que as cercam. Portanto, mesmo diante de muitas dificuldades enfrentadas na Educação, não se pode perder a esperança, a dedicação e o compromisso. O essencial é a cada dia, afetar e encantar nossas crianças...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (org.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAJARD, Élie. A descoberta da língua escrita. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BANDEIRA, Pedro. Um gol de placa. São Paulo: Moderna, 2011.
- BELINKY, Tatiana. O grande rabanete. São Paulo: Moderna, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Curricular do Território Maranhense da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- BUARQUE, Chico. Chapeuzinho amarelo. Belo Horizonte: Yellowfante, 2019.
- CARRASCO, Walcyr. Abaixo o bicho-papão. São Paulo: Moderna, 2015.
- CLAUDIUS. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2019. 24 p., il. color.
- CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e Alfabetização? In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.
- DA SILVA, C. C.; SILVA, N. R. A colcha de retalhos. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- DONDA, Beatriz et al. "Mas eu não sei ler": refletindo sobre o ensino de leitura In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.
- FARIAS, Adilson. Um gol de placa. São Paulo: Moderna, 2011. 24 p., il. color.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURNARI, Eva. *Cocô de passarinho*. São Paulo: Moderna, 2013.

FURNARI, Eva. *Cocô de passarinho*. São Paulo: Moderna, 2013. 32 p., il. color.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES, Lenice. *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*. São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, Cecília M. A. *Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização*. In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (org.). *Como alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais*. São Paulo: Papirus, 2015.

JOLIBERT, Josette; JACON, Jeanette. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Leitura: você faz a diferença*. *Revisita nova escola*. São Paulo: p.14, dezembro, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LINARES, Alcy. *Alguns medos e seus segredos*. São Paulo: Global, 2009. 40 p., il. color.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Belo Horizonte: Aletria, 2018. 48 p., il. color.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Alguns medos e seus segredos*. São Paulo: Global, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. *A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem*. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MASSARANI, Mariana. *Quem tem medo de que?* São Paulo: Salamandra, 2012. 24 p., il. color.

MENEZES, M. C. B. Implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de aquisição da leitura e escrita: contribuições da teoria de Henri Wallon. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1. p. 1670-1683.

MORICONI, Renato. *As coisas que a gente fala.* São Paulo: Salamandra, 2012. 24 p., il. color.

NEVES, André. *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu.* São Paulo: Cortez, 2012. 40 p., il. color.

NORONHA, Teresa. *Sopa de letrinhas.* São Paulo: Moderna, 2017.

ORLANDO. *Sopa de letrinhas.* São Paulo: Moderna, 2017. 40 p., il. color.

PERCIVAL, Tom. *A carta de Hugo.* São Paulo: Salamandra, 2013.

PERCIVAL, Tom. *A carta de Hugo.* São Paulo: Salamandra, 2013. 32 p., il. color.

PESTILI, Ellen. *A colcha de retalhos.* São Paulo: Editora do Brasil, 2010. 24p., il. color.

RANDO, Silvana. *O grande rabanete.* São Paulo: Moderna, 2017. 48 p., il. color.

ROCHA, Ruth. *As coisas que a gente fala.* São Paulo: Salamandra, 2012.

ROCHA, Ruth. *Quem tem medo de que?* São Paulo: Salamandra, 2012.

SÁ, Galdino. *Abaixo o bicho-papão.* São Paulo: Moderna, 2015. 32 p., il. color.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.* Petrópolis: Vozes, 2008.

ZIRALDO. Chapeuzinho amarelo. Belo Horizonte: Yellowfante, 2019. 36 p., il. color.

ZIRALDO. Flicts. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

ZIRALDO. Flicts. São Paulo: Melhoramentos, 2000. 48 p., il. color.

CONHECENDO A AUTORA:



TALITA FURTADO FERREIRA é Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar e especialista em Educação Especial pela Faculdade Santa Fé. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integra o Grupo de Estudos, Pesquisas Educação, Infância & Docência (GEPEID). Atualmente, é educadora na Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA e coordenadora pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Possui experiência profissional na área de Educação, com ênfase em alfabetização.

CONHECENDO O ORIENTADOR



JOSÉ CARLOS DE MELO é Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Atualmente é professor Adjunto IV na UFMA (Universidade Federal do Maranhão - UFMA). Em São Luis. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPEP Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIU/UFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e História da UNISANTOS Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Atualmente Coordena o curso de Especialização em Metodologia do ensino Superior - CEMES.

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,
_____, concordo em conceder entrevista para **Talita Furtado Ferreira**, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infância e Docência (GEPEID) e mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís), para a pesquisa intitulada: “ **AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WALLONIANA**”.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do (a) entrevistado(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ANEXO B - Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o (a) estudante

_____,
regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da
Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma
pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a
realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante
possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros
meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas
respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de
consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.
Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, _____/_____/_____

Coordenador do PPGEEB/UFMA