



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CAMILA TATIANE PEREIRA MARQUES

**A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DESENCADEADOR DE
CONHECIMENTOS, DA IMAGINAÇÃO E AFETIVIDADE NA CRIANÇA PEQUENA**

BRASÍLIA

2014

CAMILA TATIANE PEREIRA MARQUES

**A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DESENCADEADOR DE
CONHECIMENTOS, DA IMAGINAÇÃO E AFETIVIDADE NA CRIANÇA PEQUENA**

**Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia,
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como
requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Farah Cavaton

BRASÍLIA

2014

CAMILA TATIANE PEREIRA MARQUES

**A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DESENCADEADOR DE
CONHECIMENTOS, IMAGINAÇÃO E AFETIVIDADE NA CRIANÇA PEQUENA**

**Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Faculdade
de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.**

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Farah Cavaton
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Norma Lucia Neris de Queiroz
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mieto
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Fernanda Müller (Suplente)
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Deus é comigo. Graças dou a Ele por me permitir cursar Pedagogia na Universidade de Brasília. A Ele seja dada toda a glória, pois até aqui me ajudou o Senhor.

Agradeço eternamente às minhas filhas por não me deixar só mesmo quando a ausência nos separou. Ao meu marido que por diversas vezes acalentou-me e refez-me durante minha caminhada acadêmica. Tenho o privilégio em tê-los como minha família.

Aos meus pais e sogros pela paciência e disposição em me ajudar a cumprir os estudos ao cuidar das minhas filhas.

Aos professores que despertaram em mim a curiosidade latente em me constituir pedagoga. Especialmente agradeço à professora Maria Fernanda Farah Cavaton, minha orientadora, que acreditou em mim e na criação desta monografia.

Sou extremamente grata às crianças que participaram de minha pesquisa, me acolhendo com amor.

SUMÁRIO

RESUMO	7
LISTA DE QUADROS	8
APRESENTAÇÃO	9
PARTE I: MEMORIAL	10
MEMORIAL EDUCATIVO	11
PARTE II: MONOGRAFIA	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1. Educação Infantil: brevíssima reflexão.....	18
1.2. A criança pequena em desenvolvimento:inter-relações à literatura infantil	21
1.3. Emoções dando vida à afetividade	22
1.4. As práticas docentes na Educação Infantil a partir da perspectiva da literatura infantil.....	25
1.5. A arte da literatura infantil	26
1.6. A literatura infantil para o professor	27
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	34
2.1. Contexto da Pesquisa	35
2.2. Sala vermelha	39
2.3. Participantes	39
2.4. Instrumentos e Materiais.....	42
2.4.1. História “Chapeuzinho Vermelho” de Teresa Rodriguez.....	42
2.4.2. História “A bagunça da Macaca”, de Paula Browne	43
2.4.3. História “Gildo”, de Silvana Rando	43
2.4.4. História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Audrey Wood.....	43
2.5. Procedimentos de Construção de Dados.....	43
2.5.1. Procedimentos Gerais.....	44
2.5.2. Procedimentos Específicos	45
2.5.2.1. História “Chapeuzinho Vermelho” de Teresa Rodriguez.....	45
2.5.2.2. História “A bagunça da Macaca” de Paula Browne	45
2.5.2.3. História “Gildo” de Silvana Rando	46
2.5.2.4. História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” de Audrey Wood.....	46

2.5.3.	Procedimentos de Análises de Dados.....	46
2.5.3.1.	História “Chapeuzinho Vermelho” de Teresa Rodriguez	47
2.5.3.2.	História “A bagunça da macaca” de Paula Browne	50
2.5.3.3.	História “Gildo”, de Silvana Rando	53
2.5.3.4.	História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” de Audrey Wood.....	56
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		59
3.1.	Resultados	59
3.1.1.	História “Chapeuzinho Vermelho”, de Teresa Rodríguez	59
3.1.2.	História “A bagunça da Macaca”, de Paula Browne	60
3.1.3.	História “Gildo”, de Silvana Rando	61
3.1.4.	História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Audrey Wood.....	61
3.2.	Discussão dos Resultados	62
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS		67
PARTE III: PERSPECTIVAS FUTURAS		69
REFERÊNCIAS.....		70

MARQUES, C. T. P. **A literatura infantil como instrumento desencadeador de conhecimentos, imaginação e afetividade na criança pequena:** Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2014

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia teve como objetivo compreender a literatura infantil como desencadeadora de processos de construção de conhecimento e imaginação em interações sócio afetivas. Para tanto, optamos pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa para a sua sistematização. Utilizamos o instrumento da observação participativa para a construção dos dados. Os participantes foram quinze crianças de três e quatro anos de idade em uma turma de maternal II de um jardim de infância de uma região administrativa do Distrito Federal. As observações e sua análise baseiam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), tendo em seu aporte teórico autores como Held (1980), Abramovich (1994) e Vigotski (1987, 1998). A discussão dos dados construídos evidenciou que a literatura infantil constitui-se instrumento fundamental para a construção da afetividade e, por conseguinte, para a aquisição de conhecimentos, pois toda a atividade humana é mediada pela afetividade. Ainda, a imaginação prevaleceu nos momentos posteriores às sessões de contação de história, os quais haviam interações entre os participantes, contribuindo para a ressignificação e para a compreensão de mundo na criança pequena, proporcionando à criança a constituir-se da cultura a qual pertence. Em suma, a literatura, uma vez que propulsiona o desenvolvimento integral da criança, impulsiona relações entre o grupo de iguais, renovando vivências, laços de solidariedade, criando imaginários, repercutindo, assim, para o conhecimento do outro e de si mesmo.

Palavras-chave: literatura infantil, afetividade, interação, conhecimento de si.

LISTA DE QUADROS

TABELA 1: ESTRUTURA ESCOLA	36
TABELA 2: ESTRUTURA DAS SALAS DE AULA	36
TABELA 3: CRIANÇAS DA SALA VERMELHA	42
TABELA 4: MATERIAIS PARA "CHAPEUZINHO VERMELHO"	42
TABELA 5: MATERIAIS PARA "A BAGUNÇA DA MACACA"	43
TABELA 6: MATERIAIS PARA "GILDO"	43
TABELA 7: MATERIAIS PARA "O RATINHO, O MORANGO VERMELHO MADURO E O GRANDE URSO ESFOMEADO"	43
TABELA 8: MATERIAIS PARA "O RATINHO, O MORANGO VERMELHO MADURO E O GRANDE URSO ESFOMEADO"	43

APRESENTAÇÃO

Este material refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de teor obrigatório no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O presente trabalho está organizado em três partes: Parte I – Memorial, Parte II – Monografia e Parte III – Perspectivas Futuras.

O Memorial traz o percurso de minha identidade estudantil perpassando alguns acontecimentos de minha história onde houve entrelaçamentos com a temática deste estudo monográfico, a literatura infantil.

A segunda parte, a Monografia, apresenta-se integralmente a pesquisa realizada sobre a literatura infantil como desencadeadora ao desenvolvimento social afetivo da criança inserida no espaço da educação infantil, que tem como objetivo: investigar as interpretações das crianças sobre a contação das histórias selecionadas, na perspectiva do universo imaginário.

Nas Perspectivas Futuras, terceira parte, explico minhas pretensões após a conclusão do curso de Pedagogia.

PARTE I: MEMORIAL

MEMORIAL EDUCATIVO

Pertenço a uma grande família e durante toda a minha infância e adolescência frequentamos a mesma igreja, que se localizava longe do bairro onde morávamos, no Estado do Paraná. Meus pais sempre se organizaram para conceder aos filhos boas condições de saúde, educação e moradia.

Mudamos do bairro no qual passei a primeira infância para o Centro da cidade e fui matriculada num colégio estadual, onde podia ir a pé. Cursei da antiga 3ª série à antiga 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse colégio, sempre fui uma das melhores alunas. Participava de olimpíadas de redação, de festas escolares e apresentações de teatro e dança. Na 5ª série fiz duas aulas experimentais numa escola municipal de ginástica olímpica por iniciativa própria. A mensalidade era baixa, o que fez com que minha mãe permitisse a minha matrícula. Quando havia apresentações de dança no colégio, eu contribuía com as etapas de alongamento e coreográfica no grupo. Nesse mesmo colégio, a primeira biblioteca era pequena e logo foi fechada para que a nova biblioteca fosse inaugurada. Na nova biblioteca cujo nome era “Monteiro Lobato” eu fazia meus trabalhos individuais e reuníamos em grupo também. Recordo que havia uma ala de livros nos fundos onde o acesso aos alunos era proibido por haver títulos em que expunha o corpo humano. Mas nós, estudantes, sempre armávamos um plano para que pudéssemos folhear os “livros proibidos” e ver as imagens e figuras do corpo humano.

Entretanto, ao chegar ao Ensino Médio, tive que deixar a ginástica olímpica para me dedicar aos estudos que agora continuariam numa instituição de ensino privado. Lembro-me de eu não concordar em ser transferida para o colégio particular, porém, minha mãe queria me oferecer melhores condições para que eu pudesse passar no vestibular na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Foi no colégio particular que mergulhei no mundo literário. Comecei a gostar de ler. Mas à priori, o objetivo das leituras estava em ingressar na universidade. As aulas da disciplina de Literatura me motivavam a explorar tanto o real quanto o imaginário. Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Aluísio de Azevedo, Castro Alves, Jorge Amado, Manuel Bandeira, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Lima Barreto, Clarice Lispector, são alguns dos autores que eu li durante o Ensino Médio. Todas as leituras foram proveitosas para o vestibular, pois acertei 18 das 20 questões da prova

de Literatura. Mas, após as leituras obrigatórias, vieram leituras para autossatisfação, que nutrissem a minha mente. Livros emprestados de amigos; livros comprados; livros emprestados da Biblioteca Municipal da minha cidade. O universo era imenso e eu estava apenas degustando; havia ainda muito para se lido.

Passei no vestibular para o curso de Zootecnia na UEL. Porém, logo após o meu ingresso cancelei a minha matrícula, pois iria me casar em breve. Foi apenas um mês de curso. Pensei que se eu cancelasse a minha matrícula sem demora, outra pessoa poderia ser chamada a tempo e ocupar a vaga que deixara disponível. E isso realmente aconteceu.

Mudei-me para Brasília aos dezessete anos de idade com o meu marido. Aqui, comecei a estudar num curso preparatório focado em vestibular. Passaram-se cinco semanas, aproximadamente, e resolvi estudar sozinha. Dessa forma, prestei meu primeiro vestibular na Universidade de Brasília (UnB) para o curso de Biologia. Mas não passei. No segundo vestibular prestado para o mesmo curso também não obtive êxito. Então, decidi escolher outro curso.

Acredito que tudo em minha vida acontece com propósitos. Comecei a pensar em como eu me enxergava quando criança e encontrei a resposta para meu futuro profissional. Assim, em meu terceiro vestibular prestado na UnB passei para o curso de Pedagogia. No dia em que eu soube que havia conseguido a vaga, chorei de alegria e pulei durante 1 hora.

Durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de aprender tanto a afetividade no processo de ensino-aprendizagem por meio do teórico David Ausubel quanto a entender sobre as noções do cuidar, posto no Eixo Estruturante Cuidar da Educação Infantil. Ainda, me envolvi em projetos de educação ambiental e comunitária. São áreas de extremo interesse e envolvimento para mim. Participei de ações na Cidade da Estrutural e de conscientização em defesa do meio ambiente em escolas de Ensino Fundamental. Porém, no fim do ano de 2010 tive que tomar outro ritmo, pois me descobri grávida de minha primeira filha. A partir de então, trajei minha caminhada acadêmica por disciplinas que me levassem ao entendimento acerca do desenvolvimento humano, da aprendizagem e do conhecimento infantil. Foram poucas as ofertas de disciplinas sobre os múltiplos letramentos, especialmente o de letramento literário. Ainda menos quando relacionado à Educação Infantil. Portanto, àquelas disciplinas que estavam disponíveis e que propunham essa relação, eu

escolhi me matricular e cursá-las. Em meio ao meu novo ritmo, em janeiro de 2011, descobri que minha segunda filha estava a caminho.

A minha impressão sobre literatura infantil se transformou quando me tornei mãe. Foi a partir da maternidade que pude perceber a verdadeira importância da leitura na formação da criança, nos âmbitos dos desenvolvimentos humano e cognitivo. Dessa forma, busquei estudá-la com maior afinco. Porém descobri em minhas leituras que o universo imaginário, naturalmente fluente na infância, movimentado junto à afetividade na relação educador-criança é o propulsor para que tais desenvolvimentos aconteçam.

Essa realidade refletiu no tema desta monografia, de minha autoria, pois me fez pensar em um trabalho pedagógico com literatura infantil por meio da contação de histórias e participações dialógicas das crianças de modo a cultivar a interação afetiva dos pequeninos já quando ingressa no espaço da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

PARTE II: MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil garantem experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Uma vez que nessa idade a criança já adquiriu a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens artísticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam a começar pela literatura.

Amparada pela Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), a Educação Infantil vem sendo bastante debatida no Brasil (KRAMER, 2006) nos âmbitos de direitos e deveres. Sabemos, portanto, explicitado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, conforme Seção I Art. 22, que “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” e pela Política Nacional de Educação Infantil que a educação é direito das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2004).

A educação infantil compreende a criança como um ser humano, único e em desenvolvimento, que expressa emoções, pensamentos e cultura. Para tanto, estabelece uma relação intrínseca entre educar e cuidar, cuja base é composta pela afetividade. Zabalza (1998, p. 51) diz que a afetividade é suporte para que toda aprendizagem aconteça. Ainda, a autora defende que os aspectos emocionais “são condições necessárias para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil”. Desse modo, afeto e cognição são inseparáveis assim como educar e cuidar, pois se mostram fundamentais para constituição da criança.

Por meio da afetividade, a criança estabelece vínculos afetivos, os quais colaboram para o desenvolvimento integral da criança pequena, pois proporcionam interações sociais nas quais a criança cria a própria identidade à medida que se relaciona com pessoas, objetos, elementos da realidade (WALLON, 2007).

Tendo em vista a importância de contemplar os aspectos social e afetivo na formação da criança pequena, encontramos na literatura infantil o instrumento desencadeador desse processo, pois propicia a imaginação e a fantasia. Tais

elementos são permeados pela afetividade e conjuntamente, contribuem para a construção de novos conhecimentos no plano das relações sociais, colaborando, portanto, para o desenvolvimento integral assegurado pela legislação da Educação Infantil.

A literatura infantil, ainda, fornece experiências que possibilitam construções do código da linguagem oral e das diversas linguagens gráfico-plástica, musical, corporal, imagética (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 83), as quais conscientizam a criança. A linguagem, cuja difusão ocorre por meio da leitura, da interação e das experiências acumulada pelos sujeitos, contribui para que a criança construa suas próprias compreensões acerca do mundo por meio de um processo de ressignificação. Tal processo é permeado pela emoção e pela afetividade. De acordo com Magiolino (2001, p. 14) “a linguagem é constitutiva do pensamento. Por outro lado, ela se constitui como via de elaboração de sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que possibilita à criança tomar consciência de si, de se construir”.

O principal objetivo de se contar histórias para a criança pequena é o de proporcionar prazer e a possibilidade de viajar no encanto dos enredos. Nesse sentido, estabelecemos a transversalidade presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), a qual explicita elementos para assegurar à criança os bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética, como orientadora para a identificação da construção de processos sócio afetivos. Ainda, a transversalidade considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos e as reconhece como sujeitos sociais e históricos, constituindo, por sua vez, conhecimentos a partir de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação infantis.

Assim, esse trabalho se organiza em quatro capítulos. O primeiro apresenta a sua fundamentação teórica desde uma breve reflexão sobre a educação infantil e seus aspectos legais, até a discussão de práticas pedagógicas permeadas à literatura infantil como desencadeadora dos aspectos sócio afetivos e à afetividade como elemento fundamental para a aquisição de conhecimentos pela criança pequena. Portanto, estabelecemos como objetivo geral **compreender a literatura infantil como desencadeadora de processos de construção de conhecimento e**

imaginação em interações sócio afetivas. Para efetivar a construção e a discussão dos dados, traçamos dois objetivos específicos:

1. Analisar a construção de conhecimento seguindo os eixos Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo;
2. Verificar os processos de interação e afetividade infantis.

O segundo capítulo apresenta a abordagem qualitativa da metodologia utilizada para a construção da pesquisa aqui relatada. Os dados foram construídos a partir da observação participativa de quatro sessões de contação de história. Também são detalhados o campo de pesquisa e os procedimentos utilizados.

O terceiro capítulo traz a análise e discussão das sessões cujas construções foram desenvolvidas a partir dos eixos de trabalho do RCNEI (1998) relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social, o qual favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; Conhecimento de Mundo, referente às orientações para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento sobre Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Contamos, ainda, com o aporte de teóricos como Held (1980), Abramovich (1994) e Vigotski (1987 e 1998).

No quarto e último capítulo se faz as considerações finais deste trabalho, refletindo sobre a importância da literatura infantil para a criança pequena.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Educação Infantil: brevíssima reflexão

Ao longo do tempo, as concepções de cuidado e socialização da criança e de educação estiveram atribuídas a diferentes receptores. Cuidado e socialização da criança estava ligado à família, enquanto que educação era associada ao dever do Estado. Ou seja, tais atribuições tornaram seus desempenhos exclusivos por atores previamente designados, não assumindo essa tarefa de forma compartilhada.

É importante notar, entretanto, que tais concepções advinham de um contexto social em que a figura materna prevalecia na criação de filhos e que a constituição familiar se fazia em maior número de integrantes. Portanto, havia uma enorme descontinuidade entre cuidar e educar, pois eram de responsabilidade de um ou de outro, separando-se, assim, o ambiente escolar e a vida fora dele.

Ocorreram com a dinamicidade da industrialização transformações de valores, de práticas e de papéis dos sujeitos e, conseqüentemente, aconteceram modificações também no âmbito familiar (MACHADO, 2005). Houve alterações na estrutura familiar, em sua organização, e mudança na natureza dessas relações afetando diretamente as condições de desenvolvimento infantil, uma vez que a participação mais intensa da mulher na vida econômica, política e social, ampliaram seu repertório de função, dando a ela um novo papel: o de provedora do lar. Assim como o aparecimento cada vez maior de famílias heterogêneas (solteiros com filhos que moram com pais ou viúvos com filhos), a redefinição do papel masculino no cuidado com os filhos e a diminuição quantitativa nas famílias advieram do então movimento histórico.

Dessa forma, do que foi dito até aqui, podemos notar que, a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, após a revolução industrial, há o nascimento de um pensamento pedagógico com o intuito de inserir a criança no mundo, pelo fato de que a mãe assume, agora, um trabalho fora do lar (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Portanto, as novas ideias sobre infância se propuseram, por meio da educação, a incluir a criança na sociedade, no bojo cultural de seu grupo: “A esse processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a

absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la” (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 18). Sobre esses aspectos o Ministério da Educação (MEC) diz que:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, p. 22).

Com isso, a atribuição do cuidado e socialização infantil passa a ser tarefa compartilhada entre família e poder público e, ainda, dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano elevando-se a uma perspectiva macrossocial, garantindo bem estar e desenvolvimento das crianças (MACHADO, 2005), pois entendem que “a participação da criança na cultura de seu grupo não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte” (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 16). Ainda, Está posto na Constituição de 1988, no artigo 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A reestruturação da Educação Infantil fez convergir funções sociais e educacionais, reconhecendo a sua multifuncionalidade, onde rechaça o seu caráter anterior de assistencialismo, onde a educação oferecida à criança é de baixa qualidade, mais moral que intelectual (KHULMANN JR, 1991). O que antes contribuía para a dissociação, a descontinuidade e a descontextualização da criança e de seu atendimento, de cuidar e educar, agora alcança o comum entendimento de prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e instigante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos (COSSON, 2006).

Ao considerarmos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, percebemos que sua estrutura organizacional obedece às demandas e às

necessidades sociais, compreendendo a integralidade dessa relação como mediadora entre os indivíduos e o seu ambiente. Por conseguinte, tanto comportamento quanto desenvolvimento humanos são mediados social e culturalmente. É a partir desse momento que nos colocamos a favor de uma dimensão educativa capaz de “reconhecer a criança como igual e não apenas como um antagonista” (MORIN, 2012, p. 214); em um contexto em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações interpessoais (HELD, 1980)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 20), as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem.

Por tais razões, entendemos a Educação Infantil indispensável à sociedade. A responsabilidade social dos espaços escolares de educação infantil de compartilhar com as crianças a “descoberta do mundo” (HELD, 1980), deve vir a convidar, a desafiar e a nutrir, continuamente, a construção de um espaço onde a criança possa viver sua infância. De acordo com Weill (1979, apud PILLAR, 1999), o ser humano cria raízes quando exerce participação real, efetiva, na existência de uma comunidade, de uma cultura. Em consonância, os princípios inscritos na Constituição Federal de 1988, no art. 206, faz-se necessário garantir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Ainda na Constituição Federal de 1988, está posto a doutrina da criança como sujeito de direitos. Tanto infância quanto educação lhe são direitos. A criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares deve zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para crianças pequenas incluirá o direito à Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 21/I) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

O desenvolvimento integral infantil, de acordo com as teorias sócio interacionistas dos pensadores Vigotski e Wallon, é entendido como:

(...) um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (apud KAERCHER, 2001, p. 27).

É pelo acolhimento à criança que a Educação Infantil, as políticas de educação, o cuidar e educar, educadores, os pais, a família, a comunidade, devem se complementar. Nessa perspectiva, é necessário que o educador valorize os conhecimentos que as crianças possuem de fora da escola para que seja possível a aquisição de novos conhecimentos, em uma relação interacional de educador-criança, criança-criança, tendo o educador como principal mediador.

Para tanto, é indispensável ao educador o conhecimento acerca das características da infância, assim como o reconhecimento de que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança pequena (MACHADO, 2005).

1.2. A criança pequena em desenvolvimento: inter-relações à literatura infantil

Os pais, os educadores, os adultos e, em geral, as pessoas que envolvem a criança intervêm, desde o começo, como agentes de mediação no processo de construção de conhecimentos e de significados. Assim, a relação que as crianças estabelecem com os objetos culturais encontra-se mediatizada. O desenvolvimento humano ocorre em interação com um ambiente social organizado culturalmente. O crescimento pessoal é, pois, o processo mediante o qual as pessoas se apropriam da cultura do grupo social ao qual pertencem.

Vigotski (1998) entendeu o desenvolvimento como um processo unitário e global, no qual confluem e se inter-relacionam a linha natural e a linha social e cultural. Em outras palavras, os fatores biológicos e os sociais e culturais se encontram articulados em uma relação complexa de autêntica interação mútua.

Para o autor, é essa linha, de natureza claramente social e cultural, a responsável pelo surgimento dos processos de desenvolvimento psicológicos superiores característicos dos seres humanos. Isto é, as emoções, a afetividade e os sentimentos; a competência social; o sentido da individualidade e, ao mesmo tempo,

de pertinência e de vinculação a diversos sistemas e grupos sociais; ajudam o indivíduo a fazer parte da cultura do seu grupo. Ainda, tais processos de desenvolvimento estariam fortemente vinculados aos tipos de modelos culturais dominantes circunscritos nas práticas sociais e à natureza das aprendizagens específicas de cada contexto.

Ao discorrermos sobre a Educação Infantil no âmbito do cuidar e educar, concordamos com a expressão legal da Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 227), quando declara que as crianças além de terem assegurados os direitos fundamentais da provisão e da proteção, também são definidos seus direitos fundamentais da participação na vida social e cultural, do respeito à sua dignidade como pessoa humana e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Nessa perspectiva, vigora a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

A mesma integralidade também se estende à compreensão da criança como ser não fragmentado, cuja compreensão de mundo e de si mesma e o acesso a processos de construção de conhecimentos são desencadeados pela relação intrínseca entre razão e emoção (COELHO, 2002). As dimensões afetiva e cognitiva são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os educadores, as outras crianças e os objetos.

1.3. Emoções dando vida à afetividade

No que concerne ao fator emocional, a teoria walloniana discorre que o mesmo manifesta-se de forma recíproca: contagia o processo de combinações entre fantasia e realidade e é contagiado por tais combinações (WALLON, 2007). Nesse sentido, a fantasia, movida pelo aspecto emocional, aparecerá como o elemento mais subjetivo da imaginação.

A imaginação, por meio de impulsos emocionais, se desenvolve na elaboração de inúmeros significados e se perpetua em uma relação estreita com a experiência acumulada pelo indivíduo em sua realidade social, experiência essa repleta de sentidos e significados, a qual carrega consigo elementos afetivos. No processo de imaginação, elementos da realidade são assimilados por intermédio do outro e, assim, ressignificados pelo sujeito, gerando uma forma de experiência subjetiva em um

contexto de atividade de imaginação criadora. A imaginação, portanto, é construída socialmente, ou seja, constitui-se no plano das relações sociais (BRASIL, DCNEB, 2013).

Compreendemos que o fator emocional mobiliza o meio social mediante seu caráter contagiante e, por conseguinte, conduz sujeitos pertencentes aos mais variados grupos sociais a uma conversão de sentimentos, reações e comportamentos. Em outras palavras, esse contágio emocional confere aos sujeitos um sentido social, pois atua como mediador, propiciando o contato com o outro. A partir da relação intrapessoal, viabiliza-se o estabelecimento de vínculos afetivos com o ambiente social. Permeados por emoções, tais vínculos permitirão à criança pequena o acesso ao universo simbólico da cultura (LARAIA, 2008).

Nas palavras de Smolka (1998, p. 59): “As relações das crianças com o mundo são, assim, mediatizadas pelas relações com os outros homens. As crianças não constroem sozinhas o seu conhecimento do mundo. Neste processo que se funda na interação, se dá a elaboração daquilo que é especificamente humano: desenvolve-se uma forma humana e significativa de perceber o mundo”.

Afirmamos, dessa forma, que a literatura infantil libera diversas experiências e trocas simbólicas à criança e lhe dá oportunidade de “deixar fazer”, segundo Rousseau (apud GOLDSCHMIDT, 2004), que consiste na defesa da liberdade como fator imprescindível para o desenvolvimento do potencial criador e imaginário. Para Held (1980), a imaginação e o racional se constroem por uma troca mútua, uma vez que o imaginário resulta da realidade. Isto é, seguem em uma mesma direção, caminham intrinsecamente. Esse realismo sabe que o mistério do real não se esgota de forma alguma em seu conhecimento. Isto é, “o espírito pode aventurar-se na zona da penumbra do real, conjecturar, imaginar, sonhar” (MORIN, 2012, p. 112).

Ferreiro (2011, p. 79) sustenta que o real existe fora do sujeito; no entanto, é preciso “reconstruí-lo para conquistá-lo”. Entendemos, a partir dessa afirmativa, que a criança pequena constrói o real à medida que adquire experiências provenientes do universo imaginário. Para tanto, é de suma importância que tais experiências sejam ativadas pelas crianças em ambientes de interação, os quais também se caracterizam como processos construtivos, pois envolvem desdobramentos intersubjetivos.

Ressaltamos, além disso, que é na interação que novos conhecimentos são gerados e na ação entre sujeitos, são adquiridos. É nesse sentido que a leitura, por

integrar saberes e contribuir para a construção de novos outros, tem um papel importante na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a leitura é “a atividade elo que transforma os projetos de um educador em projetos transdisciplinares” (KLEIMAN e MORAIS, 1999, apud BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2012, p. 52).

Temos visto que, para atender às demandas sociais, a Educação Infantil tem se baseado em um modelo disciplinador, antecipando a escolarização à criança, exacerbando a alfabetização. Assim, no nosso entendimento, deixa-se para segundo plano o direito da criança à sua infância, ao maravilhoso, que lhe pertence com maior naturalidade nessa fase da vida (HELD, 1980).

Vigotski (1998, p. 121) diz que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Assim, o afeto está vinculado a todos os elementos da educação infantil, sejam eles físicos, emocionais, cognitivos, motores. Está presente até mesmo na maneira como o ambiente escolar é planejado para acolher a criança, solicitando dessa forma, que os professores, juntamente com a instituição escolar tenham um olhar mais atento a esse aspecto e nele mantenham-se conectados. Dessa forma, propicia-se a apropriação de conhecimentos na construção de interação de pares.

Em suma, relações sociais propiciam ambientes plenos de interação. Tais interações criam contextos que articulam diferentes linguagens, permitindo à criança, assim, a participação, a expressão de ideias, a imaginação, a criação e a manifestação de sentimentos (DCNEB, 2013). Nessas condições, as crianças constroem significações que são compartilhadas com os pares e que podem vir a modificar-se em cada interação. Em meio à interação, há a atuação dos elementos afetivo e social que marcados por uma estreita interdependência e complementaridade, geram a possibilidade de a criança constituir sentidos sobre a sua cultura e suas identidades pessoal e coletiva. Em outras palavras, a afetividade e a sociabilidade são aspectos do desenvolvimento integral que se desenvolvem a partir das interações, possibilitando à criança “instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o seu universo simbólico” (BORBA e SPAZZIANI, 2007, p. 2).

Para que a criança pequena se desenvolva integralmente, as práticas pedagógicas do educador precisam ser pautadas no educar e no cuidar, tendo como eixo norteador a interação, a qual é mediada pelos aspectos afetivo e social. Vale

lembrar que “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil” (DCNEB, 2013).

Dessa forma, são assegurados à criança os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas, garantindo experiências que promovam o “relacionamento das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (RCNEI, 1998).

Atemo-nos com maior especificidade à literatura infantil e como o educador pode refletir e consolidar suas práticas pedagógicas a partir dessa linguagem artística. A literatura permite ao educador resgatar o sonho, a magia e o encantamento presentes no universo imaginário da criança e, assim, dialogar com ela (ABRAMOVICH, 1994).

1.4. As práticas docentes na Educação Infantil a partir da perspectiva da literatura infantil

Para que serve a literatura, então? Para nos tornar mais humanos e civilizados, para resgatar o sonho, a magia, pois que a vida sem magia é deserto árido, difícil de ser enfrentado. Por isso, os que vieram antes de nós nos legaram o valioso patrimônio da literatura. Não deixemos, pois, que a ausência do livro destrua, na infância, os homens e as mulheres de amanhã. Caso isso aconteça, teremos de enfrentar um novo monstro, mais perigoso que os do mar de Ulisses. O monstro da nossa própria desumanização (SOUZA e COSSON, 2010, p. 101).

Os adultos por serem mais experientes, atuam como mediadores instigando às crianças avanços na sua compreensão de mundo, proporcionando-lhes experiências diversificadas e enriquecedoras (DCNEB, 2013). Dessa forma, ajudam a criança na construção de sua autoestima e a se perceber como participante da sociedade em que vive. A literatura, por constituir-se de encantamento, desencadeia processos sócio afetivos por meio das interações entre pares (CADEMARTORI, 2010).

É a partir desse pressuposto que iremos discutir a respeito das práticas pedagógicas do educador e sua relação com a literatura infantil visando o desenvolvimento social afetivo da criança por intermédio da leitura. Não apenas porque nessa etapa do desenvolvimento humano os aspectos da afetividade –

emoções e sentimentos – desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos da infância. Lembremos que tudo na educação infantil é influenciado pelo aspecto afetivo: desde o desenvolvimento psicomotor até o intelectual, o social e o cultural. A afetividade age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos (WALLON, 1978).

Inicialmente, vale saber qual a compreensão que o docente obtém acerca dos aspectos literários. Tal conhecimento é importante, pois, se o educador não entende a composição estética de uma obra literária a que se propõe a ler, “correrá o risco de tornar a leitura empobrecida” (SOUZA e COSSON, 2010, p. 67). A estética é uma dimensão que necessita domínio pelo educador, pois carrega elementos que conduzem o leitor à sensibilidade, à sedimentação de valores formativos, pelo caráter encantatório proveniente da literatura (HELD, 1980). Nessa perspectiva, pode-se também emergir o entendimento da literatura como arte.

1.5. A arte da literatura infantil

Read (1942, apud PILLAR, 1999) inspira-se na proposição defendida por Platão de que “a arte deve ser a base de toda a educação”, ao defender a oportunidade à criança para desenvolver sua sensibilidade e estar atenta ao seu conhecimento. Huyghe (1998, p. 13) considera que “a arte é uma função essencial ao homem [...]. A arte e o homem são indissociáveis”. Isto é, a arte nos exige um exercício sensitivo e intuitivo para uma forma de perceber, estar e pertencer ao mundo.

Diferentemente, para o senso comum, a arte é pura expressão de emoção e sentimentos (LEITE, 2005). Wordsworth (apud BARBOSA, 1992) diz que “a arte tem que ver com a emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas”. Em outras palavras, se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não oferecemos arte para o desenvolvimento emocional e afetivo.

A arte abrange a literatura como um modo de praticar a cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário. Um instrumento que permite conhecer a realidade e nela atuar. A literatura manifesta a função psicossocial no desenvolvimento pessoal

da criança e na construção de sua personalidade, ainda, contribui para a construção do imaginário e utiliza-se da experiência vivenciada por ela para constituir-se como sujeito inserido em determinado contexto histórico-social (POSTIC, 1993, VIGOTSKI, 1998).

A literatura infantil assume um campo incomensurável de possibilidades para o exercício de criação, uma vez que a mesma refina os sentidos e alarga a imaginação por sua própria forma de expressão (BARBOSA, 1975). É por meio da fantasia e da alegoria que se torna possível alcançar o reencantamento do mundo (ABRAMOVICH, 1994). A literatura se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência (CRAIDY e KAERCHER, 2011).

Carvalho (1984) diz que a imaginação é uma forma de desenvolvimento intelectual e o melhor meio de torná-la fecunda é por meio da literatura, tendo em vista que a criança é capaz de adentrar o mundo do encantamento. Held (1980) afirma que as histórias permitem à criança penetrar seu mundo interior, pensando, reorganizando e fantasiando elementos que são transmitidos por meio da literatura. A literatura, uma vez que propulsiona o desenvolvimento social da criança, impulsiona relações entre o grupo de iguais, renovando vivências, laços de solidariedade, criando imaginários, repercutindo, assim, para o conhecimento do outro e de si mesmo.

Para o educador, a atividade de leitura proporciona além do prazer, “haurir ensinamentos e transmiti-los às crianças” (SOUZA e COSSON, 2010, p. 71). É, então, nesse sentido, que a literatura possui uma dimensão pedagógica.

1.6. A literatura infantil para o professor

Muitas vezes o educador pode se encontrar em uma situação bastante desmotivadora para a prática da literatura infantil; seja pelo cansaço da jornada de trabalho, seja pelo cumprimento de objetivos estabelecidos pelo currículo – para citar algumas – que impedem a realização da leitura para com as crianças. Porém, tanto o espaço/tempo quanto o currículo, podem servir de norteadores para o planejamento das atividades de leitura.

O espaço que defendemos está intrinsecamente relacionado à forma de ver a criança: “sujeito ativo, capaz de criar, transformar, expressar conhecimento,

sentimento, individualidade” (OSTETTO, 2006, p. 57). Para tanto, precisamos criar “um espaço que dê espaço”, segundo Pacheco (2006, p. 18), a fim de que criança encontre liberdade e autonomia e, por conseguinte, seja ativa em sua descoberta do mundo. Ao estruturar o espaço, o educador precisa ter em mente uma organização que possa contribuir para com o desenvolvimento da identidade pessoal da criança. O desenvolvimento dessa competência oportuniza o crescimento, a sensação de segurança e confiança e, além disso, oportuniza o contato social e privativo (CARVALHO, RUBIANO; DAVID, WEINSTEIN, apud OSTETTO, 2006).

O tempo cotidiano das instituições da Educação Infantil é organizado de modo a oferecer diferentes arranjos de atividades e de momentos em que as crianças sejam participantes ativas, garantindo-lhes experiências que promovam a ampliação de suas percepções sobre a cultura, apropriando-se de novos conhecimentos (RCNEI, 1998).

É oportuno ressaltar que cada criança é um ser singular, que necessita de tempo e ritmo peculiares a cada uma. Dessa forma, é importante que o educador planeje as atividades pedagógicas em consonância com a criança, garantindo-lhe, por meio de interações com os pares e com o próprio educador, noções de tempo, no qual será ofertado às crianças, sobretudo, “o reconhecimento organizacional acerca das situações sociais, respeito ao próximo e sua legitimidade” (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 68). O tempo é, portanto, fundamental para considerar as especificidades socioculturais do grupo bem como os ritmos de cada indivíduo.

Além do tempo, organiza-se a prática pedagógica pelo mapeamento de aspectos para observação. Podemos traduzi-lo como registros diários. Tais anotações permitem ao educador perceber, quase que de forma audível, as pistas que as crianças fornecem sobre a própria prática do educador promovendo, portanto, a sua contínua reflexão, uma vez que “envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico e um olhar atento à realidade” (SOUZA, 2006, p. 177). A esse processo, a literatura classifica como planejamento:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (SOUZA, 2006, p. 177).

Dessa forma, se o educador não interagir com as crianças, dificilmente tornará o espaço da Educação Infantil um lugar onde há criatividade. Em outras palavras, viabilizar “experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico” (SOUZA, 2006, p. 193), possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.

O ritmo da relação que se constrói com as crianças permite ao educador o planejamento como porto de partidas, pois a observação propiciada no ato de planejar garante ao educador exercitar o olhar atento, a escuta, revelados por meio dos gestos, das falas, dos comportamentos, das expressões das crianças (KAERCHER, 2001).

Perrenoud (2001) defende que a escuta ativa é uma forma de troca eficaz na relação pedagógica e, ainda, para praticar a escuta ativa é preciso que o educador se conceda o direito de existir como pessoa em uma relação profissional e de revelar também certas falhas suas. Ou seja, o autor denomina essa ação como tomada de consciência, a qual depende da construção “de um saber analisar, transponível a diversas situações, mas também de um querer analisar, de uma disposição à lucidez, da coragem de se confrontar com aquela parte do eu que se conhece menos e que se preferia que não emergisse” (ALTER, 1994, apud PERRENOUD, 2001).

Segundo Morin (2012, p. 124), “a consciência é pois nova separação e novo distanciamento de si para si, de si para o outro, de si para o mundo [...], a análise do controle dos diversos componentes da unidade complexa do ato humano de conhecimento (a representação, a percepção, a linguagem, a lógica, o pensamento), permitirá a introspeção e a autoanálise e a integração do observador/criador na observação e na concepção”.

De acordo com Rinaldi (1995, apud SOUZA, 2006, p. 194), “a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa” e, ainda:

Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro [...].

Certamente as práticas pedagógicas podem compreender e difundir a literatura na Educação Infantil de forma articulada. Vale ressaltar, primeiramente, que ao tratamos da literatura infantil, é importante assimilar que “passos metodológicos, sequências idealizadas de progressão acumulativa” (FERREIRO, 2011, p. 28), não precisam ser aplicados para a escolha da leitura, uma vez que dificilmente correspondem ao que seja complexo para a criança pequena.

É importante que o professor tenha um encontro solitário com o livro, ou seja, é nesse contato contínuo com o livro que virão a constituir experiências leitoras e serão internalizados valores de formação leitora. Tendo um olhar seguro, o educador poderá orientar essa leitura mais atenta à criança, tendo em vista que a literatura infantil é insubstituível para a educação de crianças. Porém, o problema não está no fato de as pessoas, como um todo, não lerem literatura ou não terem aprendido o gosto pela leitura. O problema está em que a não leitura pode ser um sintoma do nosso “processo de desumanização” (SOUZA e COSSON, 2010, p. 101).

Quando se lê para crianças, o educador promove a troca efetiva de experiências e vivencia a literatura infantil como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expressão da capacidade e interesse da criança de analisar o mundo, de se perceber e perceber o outro, de expressar-se e de criar (DCNEB, 2013). Acreditamos, por conseguinte, que “nada substitui a literatura na formação do homem, no sentido de que, por meio de seus simbolismos, a vida foi e tem sido ressignificada ao longo da história [...]” (COSSON, 2010, p. 89).

Falamos no decorrer deste trabalho sobre a vital importância da interação entre pessoas, pois é a partir dela que o processo de construção de conhecimentos se faz. No plano das interações, utilizamos a linguagem para nos comunicar. Longo (2001, p. 8) afirma que “a fala de um sujeito é necessariamente vascularizada pelas vozes da cultura de que faz parte”. É na linguagem que o homem encontra as significações, fazendo dela a forma mais humana de apreensão do mundo.

Tomasello (1999, apud RODRÍGUEZ, 2009) inclui a linguagem e outras formas de comunicação simbólica a artefatos simbólicos, os quais é preciso que mediadores semióticos intervenham para revelá-lo, isto é, sujeitos mais experientes. Se a linguagem não estiver presente, dificilmente haverá processos de construção de novos conhecimentos e/ou ampliação de conhecimentos prévios entre os sujeitos. Ou

seja, vemos claramente a necessidade de se promoverem interações e mediações entre educador-criança para a plenitude da literatura infantil.

Para Morin (2012), a linguagem permite e garante a intercomunicação; possibilita a transmissão, a correção, a verificação dos saberes e informações, assim como a expressão, a transmissão e a troca de sentimentos individuais. Ainda, graças à linguagem toda fantasia pode ser nomeada, classificada, lembrada, comunicada.

É nesse contexto, portanto, que a literatura é evocada na Educação Infantil, pois as crianças pequenas recebem a leitura oral como um momento encantatório no qual são instigadas a mergulhar no sonho e na magia (ABRAMOVICH, 1994). Segundo Rouanet (apud ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 107), “É importante e necessário o sonho não apenas no sentido individual, mas principalmente no sentido da utopia e da aposta coletiva, porque graças ao sonho, a camada de poeira que recobre as coisas se dissipa [...]. Porque cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la força-a a despertar.

Cobertas por esses sentimentos, envolvidas pela magia da literatura, as crianças tecem descobertas e desvendam mistérios acerca de seu próprio, de seu ego, de seu eu (DCNEB, 2013). A linguagem da literatura infantil favorece o desenvolvimento da complexidade social, permitindo “traduzir o vivido, os sentimentos, emoções e paixões” (MORIN, 2012, p. 142).

Maturana e Damásio (1996, apud PILLAR, 1999) ressaltam a importância das emoções, da sensibilidade, como dimensões fundamentais para a dialética enraizamento/desenraizamento do ser humano, pois corroboram para a reciprocidade solidária entre os sujeitos, tornando-os capazes de preservar valores do passado e ter pressentimentos do futuro. Nesse mesmo movimento evidencia-se o processo da humanização, pois ao sujeito é possível perceber produções realizadas no plano da interação com os outros. De acordo com Freire (2011, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento”.

É, portanto, nesse sentido que o educador deve entender a literatura infantil no processo de aquisição do desenvolvimento sócio afetivo da criança pequena, ou seja, a própria literatura oferece suprimentos para que as práticas pedagógicas, estruturadas pelo educador, percorram um caminho fluente, visto que a mesma

viabiliza o diálogo, a abertura. Ao contrário, não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação se torna “transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 2011, p. 135).

O educador é convidado a mediar os momentos de leitura por acumular mais experiências de uma cultura. Caberá ao educador “estabelecer uma atmosfera positiva entre si e as crianças por meio de ações simples, como a de se ouvirem e a de se ratificarem mutuamente” (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2012, p. 27). Tal mediação durante a contação de histórias é tida por alguns autores como leitura tutorial. Nessa proposta, o educador pode atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com as crianças a fim de conduzi-las à aquisição de novos conhecimentos, levando-as a questionar, a levantar hipóteses sobre o teor da leitura. A leitura tutorial é, pois, “uma leitura compartilhada entre o grupo” (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2012, p. 51).

Os conhecimentos prévios cujas crianças trazem consigo e que se expressam nos gestos, na escolha de objetos, nas múltiplas linguagens, podem ser compreendidos pelo educador como uma atualização, um diagnóstico acerca do que os leitores sabem a respeito do tema da leitura proposta. A consideração de tais conhecimentos contribui para determinar o êxito ou o fracasso da leitura, pois oferece ao educador o contato legítimo com as necessidades manifestadas pela criança pequena. Isto é, o ajudará a conduzir suas práticas pedagógicas. Por conseguinte, há a possibilidade de o educador avaliar quais assuntos necessitam de maior atenção, ampliando, dessa forma, os horizontes das crianças.

Nas palavras de Oliveira (1992 apud OSTETTO, 2006, p. 60): “o adulto, por ter seu comportamento mais orientado pelos aspectos simbólicos da cultura, trabalha com a criança, atribuindo àqueles gestos, posturas e palavras um valor representacional. Simples movimentos são tomados como gestos cheios de intenção [...] e ao fazê-lo insere a criança no mundo simbólico de sua cultura”.

Defendemos, pois, a partir da literatura infantil, que os movimentos das crianças devem ser interpretados pelo adulto como chamamentos provenientes da vontade emanada por elas de se constituírem no mundo, de se empoderarem da cultura de seu povo. Mais especificamente, no uso ativo e espontâneo que a criança faz do sistema de signos para a regulamentação social do comportamento (DIAZ e AMAYA-WILLIAMS, 1996). Tal sistema de signos é composto por um complexo de

associações formado por uma grande “variedade de representações visuais, acústicas, táteis, cenestésicas” (LONGO, 2001, p. 18).

Portanto, é por meio da ação pedagógica em uma perspectiva literária, que a literatura infantil viabiliza o desenvolvimento integral da criança pequena. Cabe ao professor assumir, na rotina do espaço escolar, a literatura infantil como formação: “resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, por meio de seu caráter de fruição, divertimento, informação e comunicação” (ESTEBAN e ZACCUR, 2000, p. 115).

Segundo Rosseti-Ferreira (2001), o educador se torna um parceiro com o qual a criança pode contar na busca do conhecimento de um mundo grande, novo e interessante. Conforme o tempo passa, a relação que essa criança construiu com ele certamente contribuirá para o favorecimento e a construção de uma atuação autônoma.

A educação infantil configura-se como uma peça-chave no processo de desenvolvimento integral da criança pequena. O educador, por sua vez, é o agente viabilizador de todo o processo de aquisição do universo imaginário pela criança, permitindo-a alcançar seu desenvolvimento sócio afetivo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Para articulação do tema deste trabalho, a literatura infantil na educação infantil, à esta pesquisa empírica utilizamos a abordagem qualitativa, a qual pode ser caracterizada segundo os autores Creswell (1998, p. 15) e Richardson (2008, p. 79) como uma forma adequada para a exploração de um problema humano ou para entender a natureza de um fenômeno social. Isto é, ao delimitarmos o tema deste estudo no jardim de infância, instituição de múltiplas relações entre sujeitos (GIL, 2008), constata-se o caráter social desta pesquisa.

Optamos pela observação participante como instrumento metodológico para construção de dados, pois consideramos que a pesquisadora integrou-se ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação, compreendendo à técnica em seu real significado, isto é, alcançar o “conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”, facilitando, assim, o rápido acessos a dados sobre situações habituais em que os membros da comunidade pesquisada se encontram envolvidos. (GIL, 2008, P. 103).

Para Pádua (1998), a observação tem-se como fonte de dados àquele aspecto do real que o pesquisador quer conhecer. Entretanto, Vianna (2003) conscientiza o pesquisador que, ao interagir com a realidade social na qual trabalha em busca de construção de dados, torna-se necessário desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações a fim de não ser traído pela memória e, ainda, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo o que foi constatado no processo da observação.

Para tanto, as observações realizadas foram registradas mediante diário de pesquisa a fim de possibilitar-nos averiguações recorrentes e fornecer-nos suporte à sistematização do capítulo em que discutimos e analisamos os dados obtidos para este trabalho monográfico. A observação como instrumento metodológico de construção de dados foi utilizada durante as sessões de contação das histórias para com as crianças pequenas.

Concordamos com Thiollent (1985, apud GIL, 2008, p. 31) ao dizer que a realidade não é fixa e, portanto, “o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na construção, análise e interpretação dos dados”. Dessa forma, durante

todo o processo da pesquisa aqui relatada, houve participação ativa da pesquisadora e dos pesquisados, identificando-a como pesquisa-ação.

2.1. Contexto da Pesquisa

O jardim de infância pesquisado é de uma região administrativa do Distrito Federal e antecede a inauguração de Brasília, em 12 de setembro do ano de 1959, pelo então presidente Juscelino Kubitschek, cujo intuito era o de oferecer educação aos filhos dos trabalhadores que contribuíram para a construção de Brasília.

Este jardim é um espaço escolar inclusivo da rede pública de ensino do Distrito Federal. Apresenta como missão assegurar um ensino de qualidade por meio da garantia da inclusão de todos os alunos, bem como dos alunos com necessidades educacionais, dando a oportunidade de formar cidadãos críticos e capazes de agir na sociedade. Com vistas ao cumprimento da missão, o jardim busca desenvolver o trabalho em consonância com uma gestão democrática, cuja participação dos pais e da comunidade é assegurada pela equipe pedagógica.

Percebemos a instituição pesquisada como espaço público, uma vez que resgata o diálogo e as relações interpessoais com a comunidade local. Entendemos que tal integração possibilita alternativas à organização do trabalho pedagógico, já que estabelece uma reflexão rumo ao fornecimento de instrumentos teórico-práticos, a partir de uma visão crítica da realidade, para que o educando possa construir sua história e, por conseguinte, a construção de um mundo que não seja só seu, mas também coletivo (Série Diretrizes Operacionais n. 2). Assim, evidenciam-se os aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do jardim pesquisado. No entanto, em conversa com a diretora da instituição, à pesquisadora foi revelado que o PPP estava sendo reconstruído pelo fato de estar sob direção a pouco tempo eleita. Dessa forma, a pesquisadora não teve acesso ao documento do PPP, somente por informações registradas a partir da fala da diretora.

O jardim oferece duas turmas de maternal II no turno matutino e de uma turma do mesmo nível no turno vespertino. Há uma turma de primeiro período no turno matutino e duas no período vespertino. Também são oferecidas duas turmas de segundo período no turno da manhã e uma turma no turno da tarde.

Quanto à estrutura física, a instituição dispõe de:

8 banheiros	1 sala da direção
4 salas de aula permanentes	1 cozinha
2 espaços amplos gramados	1 cantina
1 sala de recursos	1 piscina infantil
1 sala de professores	1 parque infantil
1 secretaria	1 pátio coberto

TABELA 1: ESTRUTURA ESCOLA

As salas de aula possuem dimensão de 31m, compondo de:

1 purificador de água instalado na parede	4 mesas para uso das crianças
1 ventilador	16 cadeiras para uso das crianças
1 aparelho de som	2 armários
1 estante de livros	1 espelho
1 quadro branco	1 tapete emborrachado
1 quadro negro	1 colchonete
1 canto da casinha	1 mesa para uso da educadora
1 balcão na cor vermelha	1 cadeira para uso da educadora
1 área externa	1 banheiro na área externa

TABELA 2: ESTRUTURA DAS SALAS DE AULA

O acervo da estante de livros provém de doações e de compras realizadas por meio de arrecadações da Associação de Pais e Mestres (APM). A casinha é composta por móveis de madeira e utensílios infantis. Já o balcão é usado para guardar as pastas de atividades pedagógicas de cada criança. Nas cadeiras as crianças acomodam suas mochilas e sentadas, realizam as atividades livres e dirigidas sobre as mesas. Como a educadora do grupo de crianças pesquisado compartilha a mesma sala com outra educadora do turno matutino, cada uma recebe um armário para guardar seus materiais de uso em sala. O colchonete, por sua vez, tem utilidade quando a criança demonstra necessidade de descanso.

O corpo docente é formado por dez professores, sendo que dois são contratados para execução das atividades de capoeira e judô. Para demais serviços especializados, há mais dez profissionais: diretora, vice-diretora, coordenadora

pedagógica, orientadora pedagógica, secretário, jardineiro, duas zeladoras, e dois merendeiros, sendo um portador de necessidades especiais visuais.

O jardim desenvolve projetos cuja proposta de movimento permite conscientizar as crianças acerca dos saberes de seu crescimento físico e emocional. Assim sendo, são de autoria da instituição de educação infantil os seguintes projetos: Projeto Movimento do Corpo, Projeto Dia da Fruta e Projeto Leitura em Família. Destacamos o último projeto citado, o qual objetiva-se criar laços afetivos entre a criança e a família, por meio da literatura infantil.

As crianças do turno matutino iniciam as aulas às 7 horas e 30 minutos e as crianças do turno vespertino às 13 horas e 20 minutos. Chegando ao jardim, as crianças aguardam no espaço coberto – pátio – pelo momento da recepção. Nesta recepção, existe um canto onde há demarcações de quatro esteiras no chão. Cada esteira representa uma das quatro salas de aulas do jardim nas cores vermelha, amarela, verde e azul. Assim que as crianças ouvem a música tocar, entendem que será iniciada a recepção. Dessa forma, encaminham-se, cada uma, para a sua respectiva esteira. A diretora se posiciona em frente às crianças e inicia um diálogo com elas, cujo tema irá depender da demanda da agenda escolar; de avisos imediatos; eventos programados ou do surgimento de algum assunto espontâneo proposto por alguma criança. Logo após o encerramento do momento da recepção, as turmas são conduzidas por suas professoras a caminho de suas salas, embaladas por cantigas de roda.

Os horários para o lanche, o parque, e, as datas reservadas para as atividades fixas de capoeira, de judô e piscina são definidos previamente para cada sala. Todas as educadoras cumprem aos horários e datas preestabelecidos. As atividades de capoeira e judô são mantidas pela APM e tem uma repercussão positiva entre as crianças.

Às 12 horas e 30 minutos as crianças do período da manhã já estão prontas, à espera de seus responsáveis buscá-las. As crianças do período vespertino, aguardam prontamente às 18 horas e 30 minutos por seus pais ou responsáveis.

A docente responsável pela sala vermelha (período vespertino), cursou Arte em uma instituição privada de Ensino Superior e realizou a modalidade Magistério. Já leciona há 21 anos sempre nesta instituição. Mediante as observações construídas pela pesquisadora, a educadora da sala vermelha preza pela constante organização

em sala de aula, organizando as mesas e as cadeiras, os brinquedos e os pertences das crianças. Evidencia preocupações no âmbito da higiene para com as crianças ao verbalizar noções de uso do banheiro e no momento da escovação dental. Ainda, a docente analisa as condições de vestimentas das crianças, que vão sempre uniformizadas. Referente à sua relação com as crianças, é bastante atenciosa quanto à integridade física. Procura manter o ambiente da sala equilibrado por meio de contínuos chamados de atenção.

A educadora mostra-se cansada e impaciente em diversos momentos quando sua atenção é reclamada por várias crianças simultaneamente. Expressa bastante satisfação quando se aproxima o momento do parque, pois vê a possibilidade de descanso. Entretanto, a regente anima a criança ao estimular o brincar livre, levando-a a perceber que pode explorar os cantos do parque, a areia e os brinquedos que o compõem:

1 trepa-trepa	3 escorregadores
1 ciranda	3 rampas para equilíbrio
1 casinha suspensa	3 pares de argolas
1 ciranda	Pneus coloridos delimitam o parque

Novamente, a educadora oportuniza o brincar livre com o dia do brinquedo, às sextas-feiras. Ocorre também às sextas-feiras o projeto Leitura em Família, no qual a criança leva um livro para casa, mediante escolha e controle de ficha de empréstimo. Tal controle é realizado da seguinte forma: a docente organiza em uma caixa a quantidade de quinze livros, isto é, equivalente ao número de crianças da sala vermelha, os quais já estão codificados. A cada sexta-feira, no final do período da aula, a educadora faz uma espécie de chamada, na qual a criança escolhe um único livro do conjunto de quinze. Se porventura a criança já leu o livro escolhido, a docente solicita a escolha de outro. Ao concluir esse momento, a mesma anota em uma ficha qual o livro que a criança levará para casa e o coloca em uma pasta específica do projeto.

Em alguns dias da semana a educadora da sala vermelha faz substituições das atividades pedagógicas por momentos de brincadeira com peças de lego, jogos da memória e modelagem com massinha, a critério das crianças.

2.2. Sala vermelha

A escolha pela sala vermelha foi decidida pela diretora do jardim de infância, uma vez que a pesquisadora havia permanecido durante dois semestres consecutivos nesta sala, no período vespertino, das 13 horas e 20 minutos às 18 horas e 30 minutos. É uma turma de maternal II da educação infantil. O início das observações teve início no dia 13 de novembro de 2013.

A sala vermelha é a primeira a lanchar. Nesse momento, as crianças se alimentam de acordo com o cardápio planejado previamente pela APM, a qual promove doações e investimentos na área de alimentação do jardim. Quando não se sentem atraídas pelo alimento preparado na cozinha que fica ao lado do refeitório, dificilmente o comem ou o experimentam. Surgem manifestações negativas quanto à aparência dos alimentos compartilhadas pela maioria do grupo.

No parque, as crianças recorrem à educadora quando se machucam ou quando enfrentam conflitos entre pares. Quando voltam para a sala de aula, bebem água, usam o banheiro e lavam as mãos. Em seguida, aguardam sentadas em roda pela atividade pedagógica que será realizada.

Após o término da atividade, as crianças podem escolher livros do acervo da estante, brincar com os brinquedos dispostos nas caixas de plásticos situadas nos cantos que fazem divisa com a área externa da sala vermelha. Ainda, solicitam massinha ou jogo de Lego.

Próximo ao horário do término da aula, as crianças recolhem e guardam os brinquedos em seus respectivos lugares. Colocam as mochilas nas costas e em roda, aguardam pela chegada dos responsáveis.

2.3. Participantes

O acesso aos participantes da pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora ter realizado no jardim de infância as etapas dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. O grupo de crianças observadas constitui quinze em sua totalidade, sendo nove integrantes

meninas e seis integrantes meninos. Possuem faixa etária entre 3 e 4 anos. É o primeiro ano de todo o grupo no espaço escolar da educação infantil.

As crianças da turma interagem em forma de grupos de gêneros, os quais meninas se relacionam quase que exclusivamente com meninas e meninos preferem manter-se ligados a meninos. São raros os momentos em que acontecem interações mais profundas de ambos os gêneros. Porém, o parque e a rodinha evidenciam situações favoráveis à interação de meninas e meninos, dando maiores reforços à aproximação e aos desdobramentos para brincadeiras livres e inventadas no grupo.

Nome da Criança	Onde e com quem mora	Profissão dos pais
Anita	Itapoã com pai e mãe	Pai: mecânico Mãe: vendedora em uma loja de confecções
Alice	Itapoã com pai, mãe e dois irmãos mais velhos	Pai: empregada doméstica Mãe: Vendedor em uma loja de materiais de construção
Bárbara	Plano piloto com pai, mãe e dois irmãos	Pai: advogado Mãe: assistente social
Caio	Plano piloto com pai, mãe e uma irmã	Pai: arquiteto Mãe: professora da UnB
José	Plano piloto com pai e mãe	Pai: proprietário de uma loja de auto peças Mãe: voluntária no programa Amigos da Escola
Joaquim	Itapoã com pai, mãe e um irmão	Pai: auxiliar de Escritório Mãe: dona de casa
Nara	Guará com a mãe	Pai: assistente administrativo da Secretaria de Educação do DF Mãe: costureira de uniformes do Jardim de Infância pesquisado
Maria	Águas Claras com pai, mãe e uma irmã mais velha	Pai: bancário Mãe: secretária em um consultório odontológico
Yana	Itapoã com a mãe	Mãe: encarregada de cozinha de um restaurante
Helena	Itapoã com pai, mãe, avô paterno e dois irmãos	Pai: taxista Mãe: dona de casa
Sara	Guará com pai e mãe	Pai: secretário em um laboratório de exames clínicos Mãe: assistente em um escritório de advocacia

Antônio	Itapoã com pai, mãe e com um irmão mais novo	Pai: frentista em um posto de gasolina no plano piloto Mãe: doceira
Timóteo e Gustavo	Itapoã com mãe	Mãe: atendente de guichê de um hospital privado do plano piloto
Joana	Águas Claras com pai, mãe e um irmão mais velho	Pai: Contador Mãe: assistente administrativo de RH no Metro-DF

TABELA 3: CRIANÇAS DA SALA VERMELHA

2.4. Instrumentos e Materiais

Os materiais utilizados para a construção de dados deste trabalho foram caderno e caneta para transcrição dos dados e de informações levantadas propiciados pelo instrumento metodológico da observação participante. Registrar nossas descobertas por meio de diário tornou-se um importante meio de sistematização do caminho percorrido. As observações foram guiadas por roteiro cujo propósito foi o de atentarmos aos aspectos referentes aos processos sócio afetivos.

2.4.1. História “Chapeuzinho Vermelho” de Teresa Rodriguez

1 casaco vermelho
1 conjunto de pijama
1 chapéu de lã
1 fita de cetim

TABELA 4: MATERIAIS PARA "CHAPEUZINHO VERMELHO"

2.4.2. História “A bagunça da Macaca”, de Paula Browne

1 caixa de papelão	1 escova dental
1 par de sapatos de boneca	1 rolo de papel higiênico
1 par de meias	1 panela com tampa de brinquedo
1 par de óculos solar	2 copos de plástico
1 cachecol	2 facas de brinquedo
1 touca de lã	3 colheres de brinquedo
1 colar	3 garfos de brinquedo
1 pente	3 canudinhos
1 bola	Frutas de plástico: morango, banana e melancia
1 corda de pular	Flores artificiais de margarida e de rosa

TABELA 5: MATERIAIS PARA "A BAGUNÇA DA MACACA"

2.4.3. História “Gildo”, de Silvana Rando

1 elefante de pelúcia
1 balão cheio de gás

TABELA 6: MATERIAIS PARA "GILDO"

2.4.4. História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Audrey Wood

1 rato de pelúcia
1 toalha xadrez vermelha
1 cesta de palha repleta de morangos frescos

TABELA 7: MATERIAIS PARA “O RATINHO, O MORANGO VERMELHO MADURO E O GRANDE URSO ESFOMEADO”

TABELA 8: MATERIAIS PARA “O RATINHO, O MORANGO VERMELHO MADURO E O GRANDE URSO ESFOMEADO”

2.5. Procedimentos de Construção de Dados

Valemo-nos da contação das histórias de quatro livros, os quais foram selecionados por constarem em sua composição elementos estéticos e transdisciplinares, instigando o diálogo entre os pares.

As sessões aconteceram às quartas-feiras, no decorrer de quatro semanas consecutivas, no momento da atividade pedagógica, conforme acordado com a educadora do grupo das crianças participantes. Cada sessão de contação de história teve duração de 1 hora.

2.5.1.Procedimentos Gerais

Entendemos a leitura por meio da contação de histórias como instrumento desencadeador e suscitador de situações nas quais a criança possa brincar, imaginar, fantasiar, recontar, questionar e construir sentidos sobre a sociedade, constituindo-se na cultura e no mundo como participante ativo, a partir da interação entre pares.

As sessões foram organizadas em diferentes espaços de acordo com as escolhas das crianças participantes, criando envolvimento e encantamentos singulares a cada uma. Procuramos proporcionar às crianças acesso às imagens ilustrativas dos livros de forma a posicioná-los a uma altura na qual a visão fosse respeitada, favorecendo livre intervenção e manuseio por meio dos sentidos, especialmente do toque. De modo que percebessem o fim das histórias, era dito o seguinte refrão: “Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra”, estabelecendo um “jogo cúmplice” entre a criança e a narradora (ABRAMOVICH, 1994, p. 22). Então, os livros eram colocados próximos às crianças, permitindo a volta a eles tantas vezes quanto quisessem.

Nas quatro sessões foram apresentadas as capas, os títulos, os autores e os ilustradores das histórias às crianças. Ainda, as leituras foram narradas mediante conhecimentos prévio da pesquisadora, contribuindo para preparação das vozes dos personagens, respeito às figuras de linguagens, às pausas e aos intervalos presentes nos livros e, assim, garantindo a fluidez, aspecto importante para “transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração” (ELIZAGARAY, apud ABRAMOVICH, 1994, p. 20).

2.5.2.Procedimentos Específicos

2.5.2.1. História “Chapeuzinho Vermelho” de Teresa Rodriguez

Para esta história, objetivou-se a dramatização mediante linguagem teatral por dispor de diferentes personagens, cada qual com tom de voz, vestimentas e gestos peculiares. A cada personagem foi dada uma caracterização a partir dos materiais selecionados pela pesquisadora.

Considerado um clássico da literatura infantil, neste livro conhecemos a história de uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, a qual mesmo sua mãe tê-la exposto os perigos do misterioso bosque, preferiu contradizê-los e rumar à casa da Vovó por ele. De forma subjacente, a desobediência sustenta a narrativa e faz com que o desfecho da história seja imbuído por suas consequências.

2.5.2.2. História “A bagunça da Macaca” de Paula Browne

O objetivo prioritário para a escolha deste livro foi escutar os relatos das crianças participantes da pesquisa provenientes de situações reais, semelhantes ao ocorrido com a personagem principal, a Macaca.

O livro compõe-se de simplicidade discursiva, baseada na enumeração de expressões linguísticas que sublinham não somente o comportamento da Macaca em busca de seu objeto sumido, como também envolve manifestações de suas expressões quanto ao acontecimento de perder algo. O paralelismo estrutural e discursivo deste livro infantil confere ao seu texto um ritmo e uma cadência que facilitam a apropriação do esquema narrativo, ao mesmo tempo em que auxilia a criança a memorizar mais facilmente as informações veiculadas pela trama. Por conseguinte, proporciona familiaridade com a situação de conflito da perda e suas implicações ao sujeito.

A partir da interação do grupo, mediante diálogo, foram levantados questionamentos referentes aos objetos das duas caixas, se estavam presentes na história. Assim, favoreceu às crianças recontarem a história de forma compartilhada, permitindo o acesso ao livro para investigações e consultas.

2.5.2.3.História “Gildo” de Silvana Rando

A pesquisadora teve por objetivo ao contar esta história apresentar os conflitos reais e aqueles imaginários que todos experenciam durante a infância. Ainda, sensibilizar as crianças para o ritmo e a especificidade do discurso poético. Tais aspectos são importantes para a percepção textual da composição narrativa, uma vez que possibilita à criança refinar sua sensibilidade e a compreender alguns procedimentos estilísticos, tais como as associações lexicais, as analogias, o uso das metáforas e anáforas.

O livro aborda o medo recorrendo ao texto poético, e constitui-se por expressões simbólicas que proporcionam à criança compreendê-lo por meio da personagem principal, Gildo, um elefante, classificado como animal selvagem de grande porte, mas que possui uma relação tumultuada com um objeto inofensivo para o restante de seus amigos não tão grandes como ele: o balão. Ao término da narração, é criada uma roda para diálogo na qual as crianças manifestem-se, tendo como interlocutor o elefante de pelúcia.

2.5.2.4.História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” de Audrey Wood

Objetivamos proporcionar um ambiente propício à interação e troca de ideias entre as crianças, as quais manifestaram suas interpretações quanto ao personagem “o grande urso esfomeado” – que não aparece na história – enquanto saboreavam “morangos vermelhos maduros”.

A estratégia para essa sessão é oferecer um espaço diferenciado para a realização da leitura. Para tanto, escolhemos como cenário dessa história a área externa da sala vermelha, onde foi estendida no chão uma toalha xadrez de cor vermelha semelhante à ilustração do livro, e em sua extensão postos as personagens principais.

2.5.3.Procedimentos de Análises de Dados

Para as etapas da apresentação e da discussão dos dados, optamos pela transcrição de cada sessão de contação de história observada e registrada no diário

de pesquisa com o intuito de identificar interações entre o grupo participante, fornecendo-nos aporte para analisar a literatura infantil como desencadeadora da construção de processos sócio afetivos na criança pequena. Os nomes usados para identificar as crianças e a educadora são fictícios.

2.5.3.1.História “Chapeuzinho Vermelho” de Teresa Rodriguez

Foi com o clássico conto de fadas da literatura infantil intitulado “Chapeuzinho Vermelho”, originalmente escrito por Charles Perrault (França, século XVII), que iniciamos nossos momentos de contação de histórias. O livro fora recebido pelas mãos das crianças tocando a capa do exemplar, em meio ao pedido: “Tia, conta por favor!”. Respondi que contaria a história, mas, primeiramente, solicitei a todas que se acomodassem, preferencialmente sentadas em rodinha para viverem algo especial. Após se organizarem, assentei-me em uma cadeira e dei início à narração.

Inicialmente, anunciei o título do livro que segurava a uma altura que respeitasse a visão das crianças. Em seguida, apresentei a autora e o ilustrador da obra. Neste momento, as crianças trocavam olhares umas às outras, no qual se notava enorme expectativa quanto ao começo da leitura de uma história já conhecida, mas que seria reencontrada novamente, a partir da harmonia da minha voz.

Durante a leitura, foram muitas as interrupções das crianças com o intuito de se manterem vinculadas ao texto da narrativa e à leveza de seu ritmo. Permaneciam conectadas ao texto a partir de falas como, “Tia, agora a Chapeuzinho vai pegar a cesta de doces (...)” e, ainda, previam os acontecimentos posteriores ao ato prenunciado como forma de reconhecer o enredo da história já ouvida. As crianças confirmavam positivamente com a cabeça e com sorrisos compartilhados a cada vez que um acontecimento da narrativa correspondia aos seus conhecimentos já adquiridos de outras narrações sobre “Chapeuzinho Vermelho”.

Procurei dar consistência aos personagens da obra ao expressar diferentes tonalidades de voz a cada um: mãe da Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho, Lobo, e Vovozinha. Para interpretar a mãe de Chapeuzinho, não criei uma voz semelhante à naturalidade da minha. Já para a personagem principal, revesti a voz de uma entonação fina, pretendendo infantilizá-la, uma vez que Chapeuzinho é uma criança. Entre as meninas, houve uma demonstração de ternura pela voz criada

para Chapeuzinho, levando a suspiros pelas crianças Nara e Anita, que pareciam encarnar-se da personagem. O Lobo, por sua vez, teve maior repercussão satisfatória entre os meninos, os quais manifestaram gargalhadas, enquanto as meninas soltavam “gritinhos” de apavoramento. A personagem da Vovozinha ganhou uma voz trêmula e de médio volume, caracterizando a sua fase idosa. O menino Joaquim falou: “Cuidado Vovó, porque você vai ser comida!”, antevendo o fim trágico da obra.

Durante a contação da história, as crianças nutriram o ambiente com suspense, valorizando tal sentimento. Ao mesmo tempo em que sinalizavam a vontade para que a leitura não acabasse, as crianças aguardavam ansiosas pelo seu desfecho dizendo:

Nara: “Tia, aí o caçador vem com um arma!”

Adriana: “É! Ele espera o lobo lá na casa da Vovozinha escondido numa árvore!”

Antônio: “Tia, o caçador usa um uniforme de soldado, porque ele tem uma arma, sabia?”

Após o término da obra narrativa, as crianças Nara e Alice propuseram a encenação da história, adiantando que interpretariam o papel de Chapeuzinho Vermelho. Caio, por sua vez, me perguntou se poderia ser o Lobo. Imediatamente José levantou um dos braços dizendo que seria o Caçador.

Por haver interesse de todo o grupo em participar da encenação, propus a formação de grupos, um para cada personagem. Assim, houve a formação do grupo Chapeuzinho, grupo Lobo, grupo Vovozinha e grupo Caçador, a critério das crianças. Elegeram-me como a Mãe permanente de Chapeuzinho.

Os grupos de maior número de integrantes foram da Chapeuzinho e do Caçador, contendo 6 crianças exclusivamente meninas, e misto de quatro meninos e uma menina, respectivamente. No grupo Lobo, havia três meninos. Uma única menina compunha o grupo Vovozinha, a qual buscou nos materiais trazidos pela pesquisadora para a contação da história vestimentas a fim de apoderar-se de sua personagem: vestiu-se com um conjunto de pijama; enrolou-se no lençol que cobria a cama situada no canto da casinha e ali deitou-se. As meninas que integravam o grupo Chapeuzinho Vermelho elegeram a primeira que a interpretaria, a vestindo com o casaco vermelho.

Enquanto a pesquisadora precisava ler as falas da Mãe de Chapeuzinho para interpretá-la, os demais atores e atrizes buscavam na memória a dramatização de

seus personagens. As cenas aconteceram com tamanha fruição que me faziam perceber sutilezas no processo de desenvolvimento do teatro: quando Joaquim, interpretando o Lobo, não soube onde se esconder para “dar o bote” em Chapeuzinho, Nara sugeriu que o mesmo entrasse debaixo da mesa a qual acomodara sua mochila no início da aula, e, assim o fez satisfatoriamente. Outro momento observado se deu quando Alan, o primeiro Caçador, resgatou a Vovozinha. Yana, que interpretava Vovozinha pela primeira vez, estava deitada na cama do canto da casinha. Alan, entretanto, a orientou para que se escondesse dentro do armário, possibilitando seu salvamento pelo Caçador.

Já se aproximava o horário de término da aula quando as crianças pediram-me para dramatizarem mais uma vez a história contada. Atendi ao pedido, mas fiz a ressalva de que teríamos de escolher dentre as crianças integrantes dos grupos, quais encenariam os personagens da obra pela última vez. As crianças, então, olhando umas às outras, cujas expressões permeavam a dúvida, tiveram a ideia de todos os grupos se apresentarem em conjunto. Senti-me inundada por enorme alegria ao notar o desejo comum daquelas crianças em visitar novamente às emoções fornecidas pela história “Chapeuzinho Vermelho”, dessa vez a serem vivenciadas coletivamente.

Podemos dizer que foi um verdadeiro espetáculo, pois assistimos a várias Chapeuzinhos catando “Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a Vovozinha (...)”. Vi bando de lobos escondidos, prontos ao ataque, logo após convencerem as Chapeuzinhos a desobedecerem sua Mãe e a seguir rumo à casa das Vovozinhas por um caminho suspeito. Já na casa, presenciamos a postura dos Caçadores, segurando uma arma de fogo imaginária que vez ou outra, apontavam e miravam os Lobos em um esconderijo debaixo da mesa. Aguardavam pelo conflito final o qual desfecha com o salvamento das Vovozinhas e das Chapeuzinhos.

Compreendemos que o desenvolvimento integral da criança se dá por meio de um processo construído socialmente, a partir de interações com seus pares e, por conseguinte, de interações com a cultura do meio à qual pertence. Tal relação aspira à criança a viajar para dentro de si mesma por meio do imaginário, “motor do real” (Held, 1980). Ainda, a autora defende que o imaginário do qual se ocupa é uma leitura do real que se passa pelo imaginário, e não o imaginário como um fator de alienação do real; o imaginário visto como um meio de revelação do real. A partir dessa concepção, entendemos a literatura infantil como fonte de contribuições para a

percepção da criança em sua relação com o mundo, constituindo-a como sujeito cultural. Ainda, permite à ela o deleite ao mundo do sonho, da fantasia e da imaginação (ZILBERMAN, 1994). Como linguagem artística, também a literatura promove à criança um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo, favorecendo o descobrimento de si mesma (BETTELHEIM, 1980).

O prazer da leitura literária infantil é capaz de provocar emoção, fazendo a criança voltar mais vezes ao texto para senti-lo novamente. Nos momentos da leitura do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” e posteriores, pode-se observar manifestações acompanhadas de modificações do espaço exterior e expressões faciais, nas quais predomina-se o contágio das emoções e de seu poder mobilizador do meio humano (ALVES e GARCIA, 2002). Evidenciou-se, assim, que a emoção é uma manifestação da vida afetiva do ser humano.

Pela emoção dispor da mobilização como poder, surge a existência da comunicação afetiva mediando a relação da criança com o outro, na qual estabelece-se vínculos afetivos com o plano social. Isto é, segundo a teoria walloniana, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. São as relações sociais, com efeito, que marcam a vida humana, conferindo aos elementos que formam o contexto da realidade um sentido afetivo. Isto é, somente por intermédio do grupo, é que a emoção emana consciência no sujeito e o torna sensível ao conhecimento das coisas e de si (Wallon, 1986, apud Galvão, 2002, p. 63).

2.5.3.2.História “A bagunça da macaca” de Paula Browne

Este é um texto caracterizado como fábula, de narração rítmica, que explora o imaginário, pois, por meio dele, a personagem principal, uma Macaca, convida o leitor a adentrar-se na narrativa, procurando com ela um objeto sumido: seus óculos.

Para enriquecer a contação desta história, em uma caixa de papelão, a pesquisadora organizou um conjunto de brinquedos pequenos que faziam referência às imagens visuais do livro. Deixamo-la em segredo, com o intuito de mostrá-la às crianças no momento posterior da narrativa oral.

Apresentamos o título, a autora e o ilustrador do livro às crianças, as quais expressaram bastante curiosidade em ouvir a história. As crianças Maria e Sara foram

as primeiras a assentar-se em rodinha, chamando a atenção das demais para que fizessem o mesmo. Não houve pronunciamento da pesquisadora em pedir às crianças aquietação, pois logo se acomodaram em roda.

Esperei, então, pelo momento em que o grupo estivesse atento para que a narrativa movimentasse o espírito infantil, na qual a todo momento apareceriam fatos novos e interessantes, “cheios de peripécias e situações imprevistas” (CUNHA, 1986, p. 97).

Iniciei a leitura em meio a um silêncio ecoante. As crianças como que hipnotizadas pelas palavras da obra, fixavam seus olhos nas páginas lidas. A diversão da narrativa provocava gargalhadas no grupo, especialmente quando ouviam palavras diferentes como, por exemplo, “supetão”; “eureca”; “travessa”, “tristonha”. As crianças encostavam umas às outras por meio de toques curtos com os braços. Àquelas que os recebiam, responderam com largos sorrisos, compartilhando do mesmo sentimento de deleite da leitura.

Ao término da narrativa, a pesquisadora colocou o livro sobre a mesa mais próxima. As crianças Yana, José, Bárbara, Gustavo e Helena levantaram-se e rumaram para onde o livro estava com o intuito de manuseá-lo, revisitando algumas páginas cujas imagens foram analisadas cuidadosamente. Surgiram, por conseguinte, comentários que foram discutidos entre elas.

Yana: “Olha só José, no quarto da macaca tem brinquedo de menino!”

José: “É (...) Mas tem essas roupas espalhada no chão também, e essa boneca debaixo da cama (...) Tudo de mulher! Ela deixa tudo bagunçado, por isso demorou pra achar o óculos!”

Bárbara: “E o óculos tava na cabeça dela!” – *risos*

José: “Um dia eu deixei o meu lápis na cama, aí quando eu precisei dele eu não achei, porque eu esqueci onde ele tava.”

Yana: “Eu também esqueci onde tava um chinelo meu (...) Daí, pedi pra minha mãe achar!”

A pesquisadora convidou todo o grupo para dialogarem a respeito de “perder coisas”, declarando ser uma “pessoa esquecida” e, portanto, procura organizar-se a fim de não “esquecer coisas por aí”, como a personagem principal da história. Sugerimos à Macaca prestar atenção em suas ações para que não acontecesse novamente o episódio do “sumiço”. Logo em seguida, a pesquisadora perguntou às

crianças se sabiam o significado do termo objeto. Bárbara, Caio, Nara e Joaquim deram a resposta de que era “uma coisa”. Bárbara se corrigiu ao reformular a sua resposta: “Não, não! Objeto quer dizer uma meia ou uma tiara que a menina põe no cabelo!” – *levando as mãos à cabeça*. Já Nara, respondeu dizendo que “É uma coisa que a gente tem, que é da gente!” – *colocando a mão esquerda no peito*. As demais crianças aceitaram as respostas elaboradas de forma satisfatória, por meio de confirmações enfáticas: “É isso mesmo!” e “É o que a gente carrega na mochila – *pausa para retomada de ideia* – e o que a gente ganha de presente do nosso pai, da nossa mãe (...)”.

Ainda, a pesquisadora perguntou se algumas delas já haviam esquecido ou perdido algum objeto. Antônio se pronunciou da seguinte forma: “Aqui na escola a gente perde o uniforme da capoeira – *pausa* – daí, a gente pede pra tia Mariana ajudar a gente achar ele”. Timóteo continuou dizendo: “Minha mãe escreve na agenda quando eu esqueço meu brinquedo aqui na escola”. Caio, em seguida, afirmou: “Eu fico triste quando esqueço as coisas – *pausa* – minha mãe procura comigo, mas não acha às vezes”.

Diante desses relatos, percebemos a presença da angústia como consequência do esquecimento ou perda de algum objeto em que há estimado valor. As crianças partilharam do sentimento de angústia mesmo sem terem efetivamente perdido ou esquecido algum objeto. Ao observar tal desdobramento, a pesquisadora pegou a caixa que havia organizado para a contação da história, levantou-se e anunciou que tinha preparado uma surpresa, deixando o grupo em alvoroço. “O que é isso, tia?”; “Deixa eu ver!”; “Quê que tem dentro da caixa?”, perguntaram as crianças sob olhares curiosos, sedentas por conhecerem o que aquela caixa escondia. Permitimos que a abrissem e contassem suas descobertas.

Sentada em uma cadeira infantil, a pesquisadora pôde ouvir o que havia pretendido com a inclusão da caixa de papelão, por intermédio das seguintes falas:

Helena: “Tia, olha só um sapato! Igual que tinha na sala da Macaca!”

Timóteo: “Deixa eu ver!!!” – *esticando seu pescoço até o objeto nas mãos de Helena*

José: “Olha Caio! Tem um copo de brinquedo rosa no chão da cama – *pausa* – É de menina!”

Caio: “É!!! Tem um copo de suco de abacaxi lá na cama da Macaca! Vamo lá ver de novo no desenho do livro?” – *caminharam em direção ao livro e o folhearam a procura da imagem do copo*

Bárbara: “Credo!!! Aqui tem uma meia!!! Que chulé!” – *cobrindo o nariz com a mão ao imaginar o fedor exalado pela meia supostamente suja, provocando gargalhadas no grupo*

Sara: “Eu não quero ficar perto dessa meia, porque ela tá fedendo!!! – *saiu correndo para o outro canto da sala*

Maria: “Eu também não!!! Vamo fugir da Bárbara, porque ela tá com a meia suja!!! – *segurando nas mãos de Anita e Alice juntaram-se à Sara. Iniciou-se, assim, uma brincadeira de pega-pega, onde Bárbara corria atrás das meninas*

2.5.3.3.História “Gildo”, de Silvana Rando

A pesquisadora iniciou a contação da história preparando uma roda com 15 almofadas, próxima à saída para a área externa da sala, onde cada criança pôde acomodar-se. Apresentamos o título, a autora e a ilustradora às crianças, cuja trama envolve um elefante muito corajoso chamado Gildo, mas que tinha medo de balões, daqueles bem coloridos de festas de aniversário.

Durante a leitura, houve intervenções das crianças referentes à classificação dos animais ilustrados na história. Timóteo, levantando-se em direção ao livro, disse: “O elefante é um animal que vive lá na selva, sabia tia?”. Logo em seguida, Gustavo deu continuidade ao comentário do irmão refletindo sobre a imagem do jacaré tomando sol na borda da piscina, na primeira página do livro: “Tia, esse jacaré aqui pode comer esse bicho, porque esse bicho é pequeno e o jacaré tem uma bocona!” – *apontando para o porco-espinho, o “bicho pequeno” de sua fala*. Percebendo a pausa na leitura, Joaquim protestou: “Deixa a tia ler!!!”, fazendo com que os meninos Timóteo e Gustavo voltassem aos seus lugares.

Demos continuidade à leitura, buscando respeitar o tempo de cada criança em construir seu cenário. Em um determinado momento da história, a personagem principal vai ao cinema e nas páginas há duas ilustrações de cartazes de filmes da categoria terror: “Drácula” e “A múmia”. Imediatamente, Anita disse em voz alta: “Olha lá o sangue no dente daquele morcego!!! Porque ele tá com esse sangue, tia?”,

causando espanto nas demais crianças, as quais olharam-se e compartilharam a expressão facial “Oh!!!”, em que a boca adquire o formato da letra “O”. Como resposta, informamos sobre a existência de várias espécies de morcegos, cujos alimentos variam desde pólen de flores às frutas. Ainda, dissemos que o sangue presente nos dentes do morcego não significa ferimento a alguma pessoa, uma vez que são pouquíssimas as espécies que se alimentam de sangue de outros animais. Após ouvirem nossas explicações, as crianças permaneceram em silêncio, esperando o prosseguimento da leitura.

Continuamos a narração sem qualquer interferência das crianças, até o momento em que percebem Gildo executar uma tarefa desagradável: trocar a fralda suja de sua irmã. Após ouvirem a leitura desse trecho, Alice, Sara, Bárbara, Nara, Anita e José fizeram muxoxo de nojo, enquanto que as crianças Maria, Yana, Joaquim, Timóteo, Gustavo, Helena, Anabel, Joana, Antônio e Caio deram gargalhadas. Aquelas que imaginaram o fedor da fralda da irmã de Gildo transmitiram em coral: “Eca!!!”, seguido de “Que nojo, tia!!!”. Já as crianças que riram, relataram que já presenciaram trocas de fralda de “cocô e xixi também”, por isso não sentiam nojo.

Adiante, foi introduzido o momento em que o conflito da história esteve por vir, dando tempo para que cada criança tomasse para si alguma expectativa. Para tanto, demos uma longa pausa ao apresentarmos o medo de Gildo. Quando ouviram que a personagem principal tem medo de balões, as crianças mostraram-se surpresas, pois não entenderam como um objeto decorativo poderia provocar tal emoção. Caio falou: “A gente gosta de balão – *pausa* – Quando tem festa aqui na escola, a gente pede pra tia pegar pra gente (...) Daí, a gente leva ele pra casa!!!”. Dando sequência à fala anterior, Joana disse: “É! A gente não tem medo de balão, só tem medo de escuro, de terror!” – *vocalizando o som “Uh” com as mãos ao redor da boca, fazendo referência a fantasmas*. Tal expressão provocou a representação de apavoramento coletiva no grupo, o qual a imitaram em diferentes entonações, movimentando de forma trêmula o corpo.

Ao fim da história, as crianças puderam ouvir o clímax quando Gildo participa da festa de aniversário do Paulo, seu amigo girafa, e um acontecimento aterrorizante ocorre: a mãe do aniversariante amarrou em seu braço um cordão com um balão. Gildo, por sua vez, tentou desfazer o nó, mas não conseguiu, tendo de voltar para casa na companhia do balão. As crianças criaram uma atmosfera nutrida pela

expectativa de Gildo desvencilhar-se de seu maior medo. Todas esperavam em silêncio pelo momento em que ouviriam o desejado desfecho. Porém, após várias tentativas em livrar-se do balão, a personagem principal percebe não sentir mais tanto medo, e, mais adiante, começou a se divertir com brincadeiras já conhecidas entre o grupo: jogar o balão em direção ao teto, jogá-lo para frente, correr em busca dele.

As crianças trocaram sorrisos umas às outras e manifestaram alívio em saber que a história teve um final prazeroso, como podemos perceber nas falas de Maria, Timóteo e Joana:

Maria: “Ufa, Tia! Pensei que ele ia esperar o balão ficar vazio!!! Ia demorar muito!!!”

Timóteo: “É!!! – *pausa* – Mas se o balão ficar vazio, ele pede pro pai dele cortar com uma faca”

Maria: “Faca não, porque corta a gente e sai sangue”

Joana: “É verdade! Minha mãe já cortou a mão cortando carne! – *pausa* – Por isso não pode mexer, Timóteo (...) Nem na gaveta pode mexer!”

Como forma de dar prosseguimento a mesma ação de diálogo, a pesquisadora convidou as crianças a relatarem seus medos, de forma voluntária e espontânea. Para tanto, apresentou o elefante de pelúcia, o Gildo, e o balão cheio, o medo. Consistimos a atividade no seguinte propósito: o balão seria o medo relatado por uma criança e o elefante de pelúcia, uma solução em potencial criada por outra criança.

As crianças Bárbara e Sara formaram a primeira dupla a participar, as quais encenaram uma situação em que o medo estava depositado em um inseto, a barata. Bárbara escolheu Gildo, e, por conseguinte, Sara ateu-se ao balão.

Sara: “Socorro!!! Eu vi uma barata marrom lá no banheiro”

Bárbara: “Onde Sara? Não tô vendo nada aqui! – *correndo em direção ao banheiro*”

Sara: “Aí ó – *apontando com o dedo* – Perto do vaso!!! Acho que ela foi aí porque alguém esqueceu de dar descarga! Ela foi porque gosta de xixi!”

Bárbara: “Ah!!! Tô vendo ela! – *apontando para o canto do vaso sanitário*”

Sara: “Ai!!! Não pega ela na mão! Não vem aqui perto da gente! – *incluindo as outras crianças que assistiam ao teatro*”

Bárbara: “Tá! Eu não vou aí não! Mas você não precisa ficar com medo, porque eu vou matar ela!!! Ouviu? – *barulho de pisada no chão*”

Sara: “Eba!!! Ela conseguiu matar a barata lá do banheiro!” – *solicitando aplausos às outras crianças*

A dupla provocou risadas e recebeu aplausos das outras crianças ao final da encenação. Ovacionadas, Bárbara e Sara abraçaram-se e entregaram as personagens da história à dupla seguinte, Joaquim e José. Logo, tendo Joaquim o balão e, por sua vez, José, o elefante de pelúcia, iniciaram o segundo teatro.

Joaquim: “José, eu tenho medo de vir pra escola e o ônibus esquecer eu aqui”

José: “Não, Joaquim!!! O ônibus não vai te esquecer aqui – *olhando em direção ao chão*”

José: “Se você ficar aqui na escola, vou pedir pra minha mãe deixar você lá na sua casa (...) A gente vai de carro!”

Joaquim: “É!!! Daí, você pode brincar com meus brinquedo!!!” – *levando a mão ao peito*

José: “Legal!!!” Vou pedir pra minha mãe deixar eu ir na sua casa pra gente brincar lá! Vou levar o *Batman* pra gente brincar de heróis do planeta!!!”

Joaquim: “Você vai na minha casa, você vai na minha casa, você vai na minha casa!!!” – *dando musicalidade à fala*

A segunda dupla encerrou o teatro com um forte abraço, provocando satisfação no restante das crianças. Como já se aproximava do horário de encerramento da aula, o grupo brincou com o balão trazido pela pesquisadora, fazendo-o de peteca, explorando todo o espaço disponível na sala vermelha: os cantos, os corredores formados entre as mesas, debaixo da mesa da educadora e sobre o tapete emborrachado.

2.5.3.4.História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” de Audrey Wood

A última sessão de contação de história foi realizada no ambiente da área externa da sala vermelha. Entendemos no chão uma toalha xadrez de cor vermelha e sobre ela dispomos uma cesta recheada de morangos. À sua direita, colocamos um ratinho de pelúcia. O urso anunciado no título do livro não foi representado

materialmente. A trama discorre a aventura de um pequeno rato, o qual nutre um profundo desejo por um morango vermelho maduro. O ratinho consegue colhê-lo com o auxílio de uma escada, mas as falas de um suposto urso, que não aparece nas ilustrações do livro, o impede de saborear a fruta.

Apresentamos a capa, o título, o autor e o ilustrador do livro. Nesse primeiro momento, as crianças riram ao ouvirem a pronúncia dos nomes dos produtores da obra, os quais são de origem estrangeira.

Pela obra apresentar pouca descrição literária em sua composição, utilizando-se bastante da onomatopeia, as crianças conectaram-se ao ritmo, à cadência e ao uso das modalidades e possibilidades da voz da pesquisadora. Isto é, sussurrámos quando o ratinho tecia estratégias para comer o morango; levantamos o som da voz quando surgiram os passos do suposto urso; demos pausa para que houvesse tempo de cada um imaginar o que estava por vir.

Ao longo da leitura, o grupo permaneceu ativo por meio da escuta, mas manifestando poucas falas, as quais referiam-se, constantemente, ao urso: “Cadê o urso, tia? Ele não vai aparecer?”, perguntou Joana. A pesquisadora fez expressões faciais e gestuais de surpresa, demonstrando tanta curiosidade quanto às crianças, que ouviam atentamente a história. Ao escutarem o som dos passos do suposto urso (“BUM, BUM, BUM”), reproduziram-no com o auxílio dos pés batendo-os no chão. A emissão de gargalhadas contagiou a todos.

Próximo ao fim da leitura, as crianças expressaram satisfação ao saberem que o ratinho conseguiu devorar metade do morango vermelho maduro, colhido no início da história. Já a outra metade, foi oferecida pela própria personagem principal ao suposto urso que, durante toda a narração, comunicou-se por intermédio de um plano apartado, pondo em dúvida a sua real existência. As dúvidas em relação à existência do urso logo foram esclarecidas pelas crianças no momento em que a pesquisadora abocanhou um morango fresco da cesta disposta na toalha xadrez. Antônio, Joana e Alice, em meios a risadas, falaram:

Antônio: “Tia, você é o urso que não tá no livro!!!”

Joana: “É a tia sim, ela comeu um morango!” – *apontando para a pesquisadora*

Joana: “Eu também quero ser um urso, porque eu quero comer um morango, tia!”

Alice: “Tia, como você fez pra ser o urso? Você é a tia!”

Em resposta, a pesquisadora disse que ao ler “a história do ratinho”, qualquer pessoa poderia “ser o urso”, já que ele não é definido no decorrer das imagens visuais do livro. Portanto, convidamos as crianças a representarem o urso imaginado por elas, por intermédio de sua imagem no espelho pendurado na parede da sala vermelha.

As interpretações construídas pelas crianças foram reinventadas a partir das imitações de expressões faciais e gestuais e de sons da língua. O grupo criou diferentes interpretações para o “urso esfomeado”, difundindo àquelas que se destacaram no momento interacional posterior à leitura.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Resultados

Cumprindo com o objetivo geral **compreender a literatura infantil como desencadeadora de processos de construção de conhecimento e imaginação em interações sócio afetivas**, constatamos que as quatro sessões de contação das histórias dos livros selecionados contribuíram para o desenvolvimento social afetivo infantil, mediante interações entre pares, pois abriram as portas da compreensão do mundo na medida em que a criança descobre e enxerga o real com os olhos do imaginário.

Evidenciou-se que as interações entre as crianças participantes deste trabalho possibilitaram momentos de compartilhamento de emoções importantes como a alegria, o entusiasmo, a curiosidade, o medo, a tristeza, e, também, momentos de escuta. Ainda, percebemos o surgimento de novos vínculos afetivos entre crianças que demonstravam dificuldades em se relacionar com determinados pares e intensificaram-se àqueles já existentes, a partir dos momentos posteriores às sessões de contação das histórias. À literatura então, foi constatada sua função de promotora de interações sociais e de desencadeadora da afetividade na criança pequena.

Vejam, portanto, os resultados de cada sessão realizada para esta pesquisa.

3.1.1. História “Chapeuzinho Vermelho”, de Teresa Rodríguez

Ao selecionar este livro, a pesquisadora oportunizou às crianças o acesso à um clássico conto de fadas da literatura infantil. Uma vez que esse gênero literário caracteriza-se pela narração fantástica, ao grupo foi possibilitada a relação com a realidade de seus desejos, pois havia a presença de personagens polissêmicos na trama da história proporcionando várias leituras aos participantes, os quais puderam sentir diferentes emoções, seguindo a critérios intersubjetivos.

No momento posterior à contação, as crianças compreenderam que seus pares partilhavam de alguns mesmos sentimentos ao representarem seus

personagens preferidos mediante a linguagem artística do teatro. Chapeuzinho Vermelho foi interpretada como uma menina doce, porém desobediente, pois transgrediu as orientações de sua mãe ao dar ouvidos ao Lobo. O desejo da curiosidade em saber como seria o bosque abrilhantou não somente os olhos de Chapeuzinho como, também, a postura gestual e as expressões faciais das meninas que integravam o grupo da personagem. O Lobo, mesmo temido pelas crianças, foi a personagem que mais recebeu sugestões do grupo durante sua dramatização: desde o local onde ficariam escondidos até a caracterização do som emitido pelos meninos que o encenaram. Isto é, optaram por aguardarem debaixo da mesa, esquivando-se ao máximo da luz que iluminava toda a sala, uivando em alto volume com os dentes à mostra. Percebemos que o temor ao real animal selvagem instigou a imaginação do grupo para a construção da personagem Lobo.

O Caçador, por sua vez, apropriou-se de uma postura ereta e de seriedade facial. As crianças que o representaram marcharam por todo o espaço da sala vermelha, segurando uma imaginária arma de fogo. Notamos que o grupo do Caçador esteve próximo à Vovozinha durante todo o teatro, significando proteção à idosa. Enquanto o ambiente da Vovozinha esteve seguro pela presença do Caçador, essa manteve-se tranquila, esperando o momento em que o Lobo seria preso. O acontecimento da captura do Lobo foi caracterizado pela rigidez dos corpos das crianças, emitindo tensão à cena.

3.1.2.História “A bagunça da Macaca”, de Paula Browne

O livro proporcionou ao grupo o refinamento da sensibilidade e da capacidade criadora no momento posterior à contação da história, uma vez que a narrativa apresenta em sua composição a estética da poesia. Evidenciou-se, portanto, a promoção do deleite, do divertimento e da comunicação.

À medida que a personagem principal, a Macaca, apresentava modificações em seu comportamento e em suas expressões devido ao objeto sumido, as crianças teceram percepções subjetivas, as quais foram ressignificadas por intermédio da relação social, no momento posterior à leitura. Houve, portanto, interações entre o grupo, o qual expressou sentimentos quanto ao comum fator da perda, estabelecendo vínculos afetivos. Ainda, a caixa usada pela pesquisadora contribuiu para as

ressignificações levantadas, pois as crianças construíram frequentes equivalências entre os objetos da caixa e as imagens do livro.

3.1.3.História “Gildo”, de Silvana Rando

Constatamos que as crianças criaram percepções sobre a narrativa a partir das ilustrações. O grupo manifestou bastante interesse pelas imagens visuais do livro, especialmente àquelas em que apresenta os cartazes dos filmes “Drácula” e “A Múmia”, proporcionando, assim, experiências com a Arte Visual (RCNEI, 1998).

Para o momento posterior à contação, a história contribuiu para o diálogo entre o grupo e a troca de vivências provenientes da realidade de cada participante. Com o auxílio dos materiais trazidos pela pesquisadora, as crianças adquiriram o conhecimento de que seus pares dispunham de sensações comuns e também de divergências quanto à relação que estabelecem com o mundo real. Isto é, ao analisarmos os teatros originados por intermédio da capacidade criadora das duas duplas participantes, percebemos que são postas diferentes significações quanto ao fator medo. Para Bárbara, já que a barata (inseto) não lhe causava pavor, encontrou na ação de pisoteá-la a solução para o desconforto de sua companheira. José, por sua vez, soube conduzir o medo de sua dupla a um desfecho positivo ao imaginarem momentos em que brincavam com seus super-heróis favoritos na casa de Joaquim.

Nos momentos interacionais desta sessão, percebemos que as crianças usaram da imaginação como tradutora dos acontecimentos que circundam o mundo real de seus pares.

3.1.4.História “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Audrey Wood

Constatamos que este livro incitou a imaginação do grupo participante por não apresentar ilustrações da suposta personagem urso. As crianças mantiveram-se ligadas à personagem por intermédio de suas falas. Durante todo o momento da leitura, houve pronunciamentos de consistência curiosa quanto à real existência do urso.

No espelho, material oferecido pela pesquisadora para o momento posterior à contação da história, os participantes puderam compreender que a imagem pode

ser modificada sem alterar a legitimidade corporal. A partir do dispositivo da imaginação, as crianças representaram o urso mostrando garras e dentes afiados e redimensionando sua estrutura física a medidas surreais. Ainda, a ação contribuiu para a tomada de consciência pelos participantes em se perceber e perceber o outro, pois notaram que alguns pares não possuíam imitação de voz suficiente para emitir o bramido do urso; outros não conseguiam equilibrar-se na ponta dos pés a fim de parecerem maiores.

Houve, portanto, o cruzamento de conhecimentos já adquiridos pelas crianças, contribuindo para a ressonância das representações elaboradas. Ainda, ocorreram imitações daquelas recriações da personagem “urso” que mais obtiveram receptividade entre os participantes como forma de se sentirem aceitos e de se incluírem no grupo, proporcionando o estreitamento de laços afetivos no momento das interações.

3.2. Discussão dos Resultados

De acordo com Louis Paswels (apud ABRAMOVICH, 1994, p. 24), a criança escuta a história que lhe é contada simplesmente como história, mas, mais tarde há a revelação de sua significação por intermédio de “uma orelha detrás da orelha”. Isto é, compreendemos a afetividade como “uma orelha detrás da orelha”, pois propulsionou o aumento qualitativo das interações entre as crianças participantes desta pesquisa, na medida em que as relações sociais foram sendo descobertas e estreitadas durante as sessões de contação de história. Ainda, a afetividade constitui a base de toda relação humana. Dessa forma, constatamos que a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrantes e se desenvolvem a partir das interações.

Segundo Abramovich (1994, p. 24), “o livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado [...]”. Entendemos a literatura infantil como criadora de mundos cuja narração significa a porta de entrada. Às crianças, portanto, é proporcionado o acesso a novos conhecimentos à medida que compreende o mundo e experencia as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação. Por conseguinte, elas podem estabelecer relações

com a forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence, constituindo a própria identidade (ZILBERMAN, 1994).

Ainda, Held (1980) apresenta ideias fundamentais ao entendimento de que a narrativa da literatura infantil traduz todo um mundo de desejos à própria vontade da criança por meio do imaginário, o qual se constitui como elemento fundamental para que a criança aprenda sobre as relações sociais, sobre o eu e sobre o outro (RCNEI, 1998). Ainda, emoções e sentimentos podem ser indagados pelo imaginário, na medida em que a criança apropria-se do mundo real. Imbricado à imaginação está a fantasia. Esse elemento permite à criança se aproximar ou se distanciar da realidade vivida, transformando objetos pelo uso que deles faz (DCNEB, 2013).

Na sessão da história “Chapeuzinho Vermelho”, o grupo participante utilizou a linguagem artística do teatro para agir em função das personagens existentes na narrativa, colocando em prática suas fantasias e seus conhecimentos prévios. Ao desempenharem as personagens, as crianças dispuseram de seus recursos emocionais que foram compartilhados nas situações de interação, internalizando o a afetividade. Nessas condições, temos a presença da imaginação criadora, pois ocorre no fazer artístico e na brincadeira do faz-de-conta, desencadeando os aspectos sócio afetivos na criança pequena.

Ao formarem grupos para interpretação das personagens da história, as crianças exercitaram a imitação, pois observaram e aprenderam com os pares a reproduzir de forma variada àquela personagem escolhida, desenvolvendo, assim, suas capacidades de expressão e de imaginação criadora. Portanto, a imitação foi um instrumento por meio do qual a criança pode se identificar, ser aceita e de diferenciar-se dos outros, contribuindo para a construção de sua identidade. Ainda, pelo livro pertencer ao gênero literário do conto de fadas, colaborou para o crescimento interior e autônomo da criança (DCNEB, 2013).

Percebemos a imaginação criadora também na história “A bagunça da Macaca”, quando as crianças entraram em contato com a produção artística da narração poética. A partir da estética da poesia o grupo pôde desenvolver a fruição por articular a percepção, a sensibilidade e a reflexão. De acordo com Pillar (1999) a estética ajuda a fazer com que a arte seja incorporada à vida do sujeito instigando-o a buscar a presença da arte como necessidade e como prazer, como fruição ou como

produção, pois, por intermédio desses aspectos, a arte promove a experiência criadora da sensibilização.

As imagens do livro “Gildo” foram mais uma produção de arte cuja as crianças exploraram seu fazer artístico, pois, a partir delas, puderam identificar suas impressões, ideias e representações acerca da história. Tais construções foram elaboradas nos momentos da contação da história e posterior, onde o grupo observou os elementos da linguagem visual e os articulou aos materiais disponibilizados pela pesquisadora. Dessa forma, houve domínio estético e artístico, pois as crianças simbolizaram os elementos referentes à segurança e o medo, independentemente de suas reais presenças. Os símbolos rerepresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura (FRIEDMANN, 2005).

Quando lemos nas falas de Sara a presença do inseto barata, percebemos que ela apropriou-se de um objeto real e atribuiu-lhe o significado do medo, o qual foi interpretado por intermédio da imaginação e da imitação da realidade. Por conseguinte, notamos que a menina dispôs de emoções nos gestos de pular, vocalizar gritos e chacoalhar das mãos, a fim de transformar uma realidade anteriormente vivenciada, o medo de barata, à sua compreensão particular sobre o inseto. Portanto, a produção artística do livro permitiu a Sara recriar aquilo que sabia sobre barata em uma atividade espontânea e imaginativa, o diálogo (RCNEI, 1998).

Os gestos e expressões faciais, os quais as crianças manifestaram durante as sessões de contação das histórias já discutidas, são importantes exercícios de imaginação e de criatividade que reforçam a importância da expressão de emoções, sentimentos e, por conseguinte, da comunicação.

A leitura do livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” permitiu às crianças imaginar como seria a personagem urso e conjecturar sua existência, uma vez que não aparece nas imagens do livro. Em meio às dúvidas, cada participante expressou-se à sua maneira. Pelo fato de essas manifestações terem ocorrido em grupo, as crianças puderam observar o outro e identificar suas expressões, dando ao movimento um sentido socializador e estético. No momento posterior à contação, a pesquisadora conduziu o grupo ao espelho localizado no interior da sala vermelha, e foi proposto que representassem o urso.

O espelho foi escolhido como material pois possibilita a vivência e o compartilhamento de experiências e descobertas. Ainda, o material se faz necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em atividades nas quais meninos e meninas assumem papéis (DCNEB, 2013). Ao se olharem, as crianças ampliam o conhecimento sobre seu corpo, diferenciando-se do outro e construindo sua própria identidade.

Percebemos que o espelho desempenhou dois sentidos importantes durante o momento das interações: o socializador e o estético. Por meio do seu sentido socializador, as crianças criaram interpretações diversificadas para o animal, garantindo, assim, o compartilhamento de experiências e novas descobertas. No sentido estético, o espelho colaborou para que os participantes adquirissem sensibilidade e consciência dos limites do corpo.

Dessa forma, constatamos que as representações do urso propiciaram às crianças a descoberta das possibilidades expressivas de si e do outro e, ainda, a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo, contribuindo para o processo da imaginação criadora, uma vez que as crianças comunicaram a troca de ideias, de movimentos e de sons vocais a respeito de como criar a personagem urso, ressignificando-a constantemente.

Por intermédio das quatro sessões de contação de história, averiguamos que a todo momento as crianças eram instigadas a envolver-se com a leitura por possibilitá-las acesso ao universo imaginário. Nos momentos posteriores à narração oral, as crianças construíram suas compreensões do mundo por meio das ressignificações tecidas pelo grupo à medida que interagiam. Dessa forma, os participantes articularam os elementos tomados da realidade com a fantasia no plano das relações sócio afetivas. Held (1980, p. 234) afirma que a afetividade e a fantasia possibilitam a construção de uma criança que “amanhã saiba reinventar o homem”. Nesse sentido, afirmamos que a fantasia permanece em uma estreita relação com a experiência acumulada pela criança a partir de seu contexto social, a qual é repleta de sentidos e significados e carrega consigo elementos afetivos.

A contação de histórias é, portanto, o primeiro passo para que a literatura ganhe corpo e se realize, pois a criança pequena ainda não alfabetizada conta com a palavra oral. Ou seja, “o ‘pré-leitor’ na primeira infância tem o livro como objeto de descobrimento para a leitura” (SOUZA e FEBA, 2011, p. 76 e 77). Ainda, segundo

Meneses (2004, p. 54), “na narrativa oral, a palavra é corpo: modulada pela voz humana é, portanto, carregada de marcas corporais, carregada de valor significante”. Isto é, a literatura infantil por se constituir da palavra narrada, dimensiona tanto a imaginação quanto a afetividade, desenvolvendo, assim, os aspectos sócio afetivos na criança pequena.

Constatamos que a interação de pares, a partir da afetividade, favorece à criança constituir-se como criadora do universo textual, preenchendo os espaços duvidosos e a aventurar-se pela leitura, por meio da relação do imaginário com o real, emancipando-a como sujeito social. Jauss (1994, p. 46), afirma que “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do sujeito adentra horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta de mostrar a literatura em sua destinação a formar um ser humano sensível, imaginativo, criativo e crítico, autônomo e participante da sociedade em que vive, por meio da promoção de experiências de leitura lúdica às crianças, nos deparamos com a problemática de que “a literatura infantil se faz na escola sob a ótica pedagogizada” (CRAIDY e KAERCHER, 2011, p. 107). Isto é, adquire especificidades que a anulam enquanto arte, fazendo com que as crianças se distanciem do caráter genuíno da literatura, pois “o prazer derivado da leitura proporciona à criança a capacidade de imaginar, portanto, a emancipa” (SOUZA e FEBA, 2011 p. 8).

Sabemos que a literatura pode servir como recurso utilitário pedagógico sim e que, segundo os autores Soares (2011 apud SOUZA e FEBA, 2011, p. 119) “é impossível desescolarizar a literatura, uma vez que ela acontece *na* escola”. Ainda, para conduzir eficazmente as práticas de leitura literária e ampliar as possibilidades de trabalho, o autor rechaça a inadequada escolarização que afasta a literatura do leitor e, por conseguinte, não o estimula a criatividade, a descoberta ou a conquista de novos valores e saberes. Dessa forma, o que podemos fazer é buscar uma adequada escolarização da leitura, oportunizando entretenimento e variados materiais de leitura. É, pois, nesse sentido, que tornamos imbricadas no conteúdo deste estudo, a transdisciplinaridade existente entre a literatura infantil e as práticas pedagógicas.

Na sessão de contação da história “Chapeuzinho Vermelho”, vimos que as crianças se relacionaram com a fantasia, adquirindo, assim, novos sentidos a seus conhecimentos prévios. De modo semelhante, ao lermos a história “A bagunça da Macaca”, os participantes ressignificaram os objetos da caixa de papelão às imagens do livro à medida que interagiam.

Na terceira sessão de contação de história, constatamos que o livro “Gildo” proporcionou ao grupo constituir-se do fazer artístico, uma vez que expressaram o medo na atividade espontânea e imaginativa do diálogo. Ainda, a leitura do livro propiciou às crianças percepções e significações variadas quanto ao comum sentimento, colaborando para o conhecimento do outro.

A última sessão foi concluída pela leitura do livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, o qual possibilitou às crianças perceberem que as representações criadas para a personagem urso advieram do

conjunto de experiências subjetivas dos pares. Nessas condições, as crianças tomaram consciência de si ao elaborarem o urso, diferenciando-se ou aproximando-se das interpretações.

Ainda, as crianças participantes utilizaram os materiais selecionados pela pesquisadora para as sessões de contação de histórias objetivando o compartilhamento de emoções e de sentimentos, os quais foram manifestados a partir do plano das interações, as quais possibilitam o desenvolvimento integral da criança, uma vez que envolvem a afetividade e a imaginação. As crianças, portanto, estabelecem vínculos afetivos, expressam emoções, constroem conhecimentos à medida que interagem (DCNEB, 2013).

Buscamos compreender que a natureza pedagógica que a literatura traz consigo não precisa eliminar ou reduzir o espaço estético da natureza humana a fim de proporcionar aprendizagens. Ao contrário, “a natureza que humaniza a literatura, uma vez que traduz as questões humanas desde as mais remotas civilizações até os dias atuais, por meio de seus componentes estéticos, traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento”, pois “refina a sensibilidade e a linguagem do leitor” (SOUZA e COSSON, 2010, p. 18 e 68).

Portanto, a linguagem presente na literatura infantil possibilita à criança condições para expressar suas emoções à medida que fertiliza o imaginário da criança (ABRAMOVICH, 1994), proporcionando a aquisição de novos conhecimentos a partir de processos interacionais (VIGOTSKI, 1987). Enquanto arte e cultura, a literatura assume instrumento de combate à opressão, pois faz do leitor um ser atuante na sociedade, com força de intervenção social (SOUZA e COSSON, 2010).

PARTE III: PERSPECTIVAS FUTURAS

Durante este trabalho reuni conteúdos que fizeram referência à imaginação. Neste espaço, portanto, devo deixar-me imaginar o que vir a acontecer de acordo com meus anseios. Dessa forma, conjeturo algumas metas. A primeira delas consiste em, após concluir o curso de Pedagogia, ser professora de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Gostaria mesmo de ser professora de educação infantil. Para tanto, devo iniciar uma preparação dedicada a fim de obter aprovação no concurso para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal que será lançado futuramente.

Reflijo sobre as minhas perspectivas profissionais e logo concluo que a profissão de pedagoga reclama por contínuo aperfeiçoamento, faz-se necessário estudar de forma permanente. Por isso, pretendo continuar me dedicando a novos conhecimentos mediante estrito envolvimento com a educação através de especialização em educação infantil. Ainda é precipitado falar, mas considero também a possibilidade de fazer um mestrado.

Desde os meus primeiros momentos como estudante dentro da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília me vejo pedagoga, em sala de aula. Não tive dúvidas acerca de minha escolha profissional, não tive vontade de “fazer outra coisa”. Assim como as crianças, as quais fazem da imaginação sua realidade, imagino colaborar para a melhoria da atual realidade educacional de nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. **Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo**. In: _____. O sentido da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-110.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, A. M. **Arte como cultura e expressão**. Texto produzido por encomenda do Bureau Internacional de Educação da Unesco para embasar a discussão do Congresso Internacional de Educação, em Genebra, em 1992 que abordou o tema Educação e Cultura. Tradução de Renata Santana.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L. **Afetividade no contexto da educação infantil**. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt07-3476--int.pdf>>. Acessado em: 20/05/2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrador**. In: MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2013.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CARVALHO, B. V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 5ª ed. São Paulo: Global, 1984.

- COELHO, N. N. **Literatura Infantil – Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: educação para vida**. Fortaleza: Vida e Educação, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. **As origens sociais da auto-regulação**. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto político-pedagógico da escola candanga**. Cadernos da escola candanga: diretrizes operacionais n. 2, 1996.
- DUTRA, A.; PILLAR, A. D (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999
- ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (orgs). **Professora-Pesquisadora – Uma Práxis em Construção**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança – olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2005.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6 Edição.
- GOLDSCHMIDT, L. **Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética**. Wak, 2004.
- HUYGUE, R. **O poder da imagem**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

- KAERCHER, G. E. **E por falar em Literatura**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 80-88.
- KUHLMANN JR, M. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação – Fundação Carlos Chagas. Porto Alegre, 2000.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- LEITE, M. I. **Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação**. Publicado nos anais do seminário nacional de arte e educação de Montenegro/2005.
- LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradução SILVA, J. M. 4^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- PACHECO, J. **Caminhos para a Inclusão**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- PÁDUA, E. M. M. **O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica**. In: CARVALHO, M. C. M. **Construindo o saber. Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 7^a ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- PERRENOUD, P. **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: Análise das práticas e tomada de consciência**. Em **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.
- RODRÍGUEZ, C. **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Os fazeres na educação infantil**. In: MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2001. 4 Edição.

- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOUZA, G. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOUZA, R. J. **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T., organizadoras. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acessado em: 11/12/2013.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1978.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Henri Wallon; com introdução de Èmile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**; tradução Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artmed, 1998.