



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELE BERNARDES DOS SANTOS

**CONTRIBUTOS DA LITERATURA INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA**

Brasília-DF

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DANIELE BERNARDES DOS SANTOS

**CONTRIBUTOS DA LITERATURA INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Maria Alexandra MilitãoRodrigues.

Brasília

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Maria Alexandra Militão Rodrigues.
UnB/Faculdade de Educação (orientadora)

Profa. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
UnB/ Faculdade de Educação (membro)

Prof. Fernando Bomfim Mariana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte\Departamento de Educação (membro)

Dedico este trabalho a todos que estão
na minha vida ou por ela passaram.

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho...
Porque cada pessoa é única para nós, e nenhuma substitui a outra...
Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só...
Levam um pouco de nós mesmos e deixam um pouco de si mesmos.
Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada.
Há os que deixam muito, mas não há os que não deixam nada.
Esta é a mais bela realidade da vida... A prova tremenda de que cada um é
importante e que ninguém se aproxima do outro por acaso!

(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, infinito amor e misericórdia, pois sem Ele nada sou.

À minha família, por todo amor, paciência, força, apoio e dedicação para que todos os meus objetivos fossem alcançados.

Às minhas amigas, por estarem sempre ao meu lado, em todos os momentos, torcendo pela minha felicidade.

À professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, por todos os ensinamentos, carinho e, principalmente, por ser um exemplo de vida para mim.

À minha querida orientadora Maria Alexandra Militão Rodrigues por receber-me de braços abertos, por toda paciência, ajuda e apoio em todas as áreas da minha vida.

A todos vocês, minha eterna gratidão!

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da expressão emocional da criança no âmbito da educação infantil. Com as contribuições de Freire (2008), Abramovich (1993), Coelho (2000), Spinoza (1983), Vigotski (2004), Gonzalez Rey (2005), Mitjáns Martínez (2006), Bettelheim (1996) e de documentos norteadores da Educação infantil (2010, 2012), a revisão da literatura abordou os temas: concepção e proposta pedagógica para a Educação Infantil; breve histórico da Literatura Infantil; a emoção e seus sentidos; a Literatura Infantil e a expressão emocional da criança. Percebe-se que a maior parte dos estudos recentes limita-se a como trabalhar a literatura infantil no ambiente escolar, pouco ressaltando os aspectos sociais e, principalmente, emocionais, que a literatura infantil pode proporcionar. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com foco na observação do trabalho realizado com literatura infantil por uma professora, com seus alunos de 5 anos, na sala de aula de uma escola pública de educação infantil localizada em Planaltina-DF. A pesquisadora desenvolveu, também, uma curta intervenção pedagógica com literatura infantil junto à turma. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, a análise documental do desenho, o diário da pesquisadora, um grupo focal e um questionário dirigido à professora. Constatou-se que, na turma observada, a literatura infantil parece ser utilizada numa perspectiva funcionalista, ao “serviço” do processo de aprendizagem, sem qualquer escuta ou diálogo com as crianças. O trabalho diferenciado realizado pela pesquisadora com um livro de literatura infantil, dando voz às crianças e à expressão de suas emoções, permitiu reconhecer que várias emoções foram verbalizadas pelas crianças, não só as relacionadas à história, mas a tudo o que no momento as afetava, seja no âmbito escolar, familiar ou social. Com esta pesquisa espera-se ter contribuído para uma reflexão sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento da expressão emocional da criança, com a finalidade de propiciar um refinado olhar referente ao trabalho com literatura em sala de aula na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil, expressão emocional, criança, educação infantil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
MEMORIAL	8
MONOGRAFIA.....	11
CONTRIBUTOS DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA.....	12
1. INTRODUÇÃO	12
2- CONCEPÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
3- A LITERATURA INFANTIL: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	21
4- EMOÇÃO: SEUS SENTIDOS	26
5- A LITERATURA INFANTIL E A EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA.....	30
6- METODOLOGIA.....	33
6.1-Conhecendo o contexto da pesquisa	33
• A estrutura física e material da Escola.....	33
• As crianças e a turma	35
• A proposta pedagógica da escola.....	36
6.2- O Projeto de contação de histórias “Sala de Leitura Era uma Vez...”	38
6.3 - Os Participantes	39
6.4- Instrumentos	40
6.5- Procedimentos	41
7- ANÁLISE E DISCUSSÃO	43
• Percepções da professora acerca do valor da literatura infantil na expressão emocional das crianças.....	43
• Observações do trabalho da professora com literatura infantil	44
• Análise dos Desenhos das Crianças	45
• O que Grupo Focal revelou.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS.....	55
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	59
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA REGENTE.....	60
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO.....	61
ANEXO 3: Tabelas e imagens advindas da coleta de dados	62

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso objetivou analisar contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da expressão emocional da criança no âmbito da educação infantil. Compõe-se de 3 partes: memorial, monografia e perspectivas profissionais.

O memorial apresenta a narrativa das minhas experiências educacionais e reflexões sobre elas, sendo apresentado de forma poética.

A monografia é composta por uma revisão de literatura e pela narrativa e análise da pesquisa realizada. Os capítulos teóricos desenvolvidos são os seguintes: “Concepção e Proposta Pedagógica para a Educação Infantil”, em que são abordados os documentos norteadores da educação infantil, com a finalidade de se refletir sobre o lugar da literatura em sala de aula; “A Literatura Infantil: um pouco de história”, em que se apresenta as diversas concepções e finalidades atribuídas à literatura infantil no decorrer do tempo; “Emoção: seus sentidos” aborda os sentidos da emoção, em particular na abordagem histórico-cultural ; por fim, “Literatura Infantil como base para expressão emocional da criança”, apresenta um novo olhar em direção à literatura infantil em sala de aula, ressaltando a sua importância para a expressão emocional das crianças. Apresenta-se, ainda, a metodologia utilizada, procedendo-se à análise e discussão dos dados construídos no decorrer da pesquisa.

Nas perspectivas profissionais é realizada uma breve apresentação das minhas intenções profissionais futuras.

MEMORIAL

Minha história começa com um “Sim”,
“Sim” que a vida me deu logo ao nascer,
Quando as dificuldades no parto eram maiores,
Momento em que eu vivia o clímax do meu enredo.

Ao nascer, apresentaram-me ao mundo,
Não sabia bem o que fazer nele.
Mas, só por ter recebido o “Sim”,
Sentia que era uma pessoa de muita sorte.

Acabo de lembrar-me, que não me apresentei,
Até porque meu pai fez as honras da casa,
Registrou-me com o meu nome, Daniele
Sem consultar a minha mãe.

Até hoje escuto as lamúrias de minha mãe, Erlan,
Por ter tido todo o trabalho de me ter.
Afinal, eu não estava muito a fim de sair do meu aconchego;
E não terem me dado o nome escolhido...

Minha mãe achou que faria isso com a segunda filha.
Porém, dessa vez foi eu quem tomou partido.
Com três anos escolhi o nome com toda a segurança: Kamilla,
E assim foi chamada a minha única irmã.

Sempre amei histórias e dizia que seria uma escritora.
Mesmo quando ainda não havia sido alfabetizada,
Ficava ansiosa para ir à escola,
Mesmo sem ter ideia do que se fazia lá.

Porém, meus pais não tinham condições de pagar,
Então, entrei na escola pública só com 7 anos.
Era uma escola bem pequena e simples,
Mas eu fui imensamente feliz por lá.

Fui criada com muita disciplina,
E na escola não era diferente.
Correr sem rumo no recreio
Era a melhor sensação de liberdade que se podia ter.

Guardo bem esse segredo até hoje,
Pois minha mãe sempre perguntava o motivo de estar suja.
A poeira do pátio enorme sem cobertura não era problema para mim,
Sentia que tinha o mundo todo para explorar.

Corridas que renderam bons machucados nos joelhos,
Porém doíam menos que crescer,
Afinal, ficar mais velha exige joelhos mais resistentes,
Pois os machucados chegam até o coração.

A única coisa boa em crescer foi aprender a ler,
Sempre achei o máximo as pessoas que liam!
Pareciam tão intelectuais, eu quando ainda não sabia
Fingia que estava lendo tudo, afinal não ia ficar para trás.

Logo que aprendi a ler e escrever,
Comecei a criar minhas próprias histórias,
E viver no mundo que quisesse,
Pois não assinei nada que me obrigasse a viver nesse mundo.

O mundo da imaginação era mais legal,
Era bom poder tocar e escorregar nas nuvens,
O problema é quando um adulto “estraga prazer” vem
E acaba com tudo com tantas regras.

Na escola, éramos tratados com rigidez e igualados,
Engraçado que eu olhava e ninguém parecia igual a mim.
Talvez a professora não conseguisse ver isso,
Afinal, adultos vivem sempre ocupados com coisas de adultos.

Minha expressão criativa foi embora,
Eu abri as portas para ela, mas fechavam.
Até porque uma criança não teria a capacidade
De escrever e fazer coisas tão elaboradas.

O que se expressa pela escrita era rejeitado:
- Menina, você precisa aprender os conteúdos!
Quem se importa com o que se sente,
Quando a cabeça é o que interessa?

Eu sendo criança,
Entendia que a cabeça não funciona
Quando por dentro não se está bem,
Mas, criança não tinha vez.

Com o passar dos anos,
A vida foi ficando endurecida,
Eu já estava terminando a escola
E não sabia o que fazer.

O que para mim era importante,
O mundo ao meu redor não dava a mínima,
Era preciso trabalhar,
Faculdade era um futuro distante.

Mesmo contrariando os meus pais,
Eu decidi que queria fazer Letras,
Ser professora de literatura.
Consegui uma bolsa e fui para faculdade particular.

Depois de dois anos, entrei na UnB.
A menina de família humilde
Chegou onde o mundo dizia “Não”.
Porém, eu uso o meu “Sim” onde quiser.

Se a vida soubesse que eu seria tão insistente,
Não teria me dado o “Sim”. Como não há limites,
Uso-o sempre que ela quer me contrariar com seus “Nãos”.
Por isso, estou aqui e sei que o caminho ainda é longo.

Eu grito pelas crianças,
Por aquelas que estão acorrentadas nos muros da escola.
Por isso, estou aqui e espero que o “Sim” que me foi dado
Seja para dizer às crianças: Eu vejo vocês em mim!

MONOGRAFIA

CONTRIBUTOS DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA

1. INTRODUÇÃO

Observa-se que, nos últimos anos, um número crescente de estudos tem investigado a prática da literatura infantil em sala de aula. Existem, entretanto, abordagens diversas do tema: percebe-se, por meio de levantamentos bibliográficos, que grande parte dos estudos investigam sobre como trabalhar a literatura infantil nos anos iniciais, para que a criança desenvolva a compreensão leitora, assim como suas habilidades cognitivas (LOPES, 2009; BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010); outras consideram o livro literário como arte, e não como mero suporte para ensinar gramática, compreendendo como a literatura gera vontade de adentrar o universo do imaginário e até mesmo reconhecendo que em torno de cada livro existe uma situação afetiva (MACHADO E ROCHA, 2011); mas poucos autores relacionam a literatura com a expressão das emoções da criança e atentam para os benefícios que a mesma pode proporcionar na expressão emocional das crianças.

Reconhecemos a literatura como imprescindível na educação infantil. Atividades de leitura literária são necessárias em sala de aula, pois permitem que a criança amplie seu vocabulário, desenvolva sua imaginação, e que haja um contato positivo com seus colegas e com seu professor, pois, se bem conduzidas, são relaxantes e promovem a comunicação entre todos. Além de desenvolver a criatividade, a curiosidade, a imaginação e a expressão emocional.

A literatura é base fortalecedora para o desenvolvimento da criança no meio social e familiar. Permite elaborar e resolver conflitos internos e assim fortalecer o eu da criança. Na concepção psicanalítica assumida por Bettelheim (1996), a literatura infantil contempla necessidades internas das crianças, e possibilita soluções de conflitos, favorecendo sua expressão emocional.

“Num conto de fadas, os processos internos são externalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da estória e seus incidentes.” (BETTELHEIM, 1996, p. 33).

Bettelheim (1996) afirma que os processos inconscientes da criança só podem ser compreendidos por meio de imagens que possam dialogar com seu inconsciente e isso é possível nos contos de fadas, nos quais a criança se simpatiza com as ações dos personagens, o que a ajuda entender suas próprias reações e emoções. Abramovich (1995) dialoga com Bettelheim ao salientar a importância do reconhecimento e soluções de conflitos emocionais representadas nas obras literárias infantis. De acordo com Abramovich (1995, p.17):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... [...] É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...]

Assim, torna-se cada vez mais claro que trabalhar com a literatura infantil no início da vida escolar da criança proporciona incomensuráveis benefícios, favorecendo um melhor desenvolvimento intelectual, social e emocional da mesma. Quanto mais significativo for o trabalho desenvolvido com a literatura, maior será sua probabilidade de se desenvolver como leitora. Além de que, a partir das histórias e contos lidos ou narrados pelo professor, a criança tem a oportunidade de desenvolver a imaginação, criar relações com o seu próprio cotidiano, desenvolver recursos internos.

É necessário o olhar atento do professor para acompanhar o desenvolvimento sócio emocional da criança e a sua expressão subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005). A criança produz e reproduz linguagem e nós precisamos percebê-la atentamente, para que possamos contribuir para o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Na sociedade contemporânea, frequentemente se enquadra em modelos unitários o processo de ensino/aprendizagem e, principalmente, os sujeitos envolvidos nesse âmbito. Dessa forma, a literatura apresenta concepções de criança pautadas em paradigma em que o adulto é a representação a ser alcançada pela criança, esta percebida frequentemente como um “vir a ser” (ARROYO, 1994).

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos, ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser [...] Hoje a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos. (ARROYO, 1994, p.18)

Nesse contexto, entende-se o motivo pelo qual a literatura infantil encontra-se padronizada, pois os sujeitos a quem ela se dedica também estão submetidos a esses padrões. Contudo, autores com uma perspectiva mais crítica como Larossa(2015) nos colocam diante do enigma da infância, da descontinuidade, do imprevisível e da heterogeneidade presente no universo infantil.

Não é o momento em que colocamos a criança em uma relação de continuidade conosco e com o nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar em uma cronologia, mas o que interrompe toda cronologia. (LARROSA, 2015, p.187-188)

Diante disso, é imprescindível quebrar tabus referentes à temática e apresentar um outro entendimento sobre as crianças, visto que são seres heterogêneos. Segundo Larrosa (2015, p.184), “pensar a infância como um outro, é justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.” Diferentemente do que a pedagogia técnico-científico dominante defende, não é possível obter uma definição precisa do que é criança, pois “a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos.” (Idem, Ibidem, p.184).

Diante dessas reflexões nos aproximamos da escolha do tema deste trabalho, que se deu pela observação do uso da literatura com crianças de 5 anos em sala de aula de uma escola pública da educação infantil localizada em Planaltina-DF, durante o período de realização do estágio acadêmico. Observamos que, uma vez por semana, a escola organizava no pátio uma contação de história para todas as crianças da educação infantil, com cenário e encenação, no âmbito do projeto “Sala de leitura: era uma vez”. A partir daí, surgiram indagações sobre essas observações: por que as crianças demandavam a repetição da mesma história? Será que as crianças projetavam seu mundo interior nos conflitos vividos pelos personagens? Que relação existiria entre a contação de histórias e a expressão

emocional das crianças? Mas, e na sala de aula, como era trabalhada a literatura infantil? E como ela poderia contribuir para a expressão das emoções das crianças?

O presente trabalho dá continuidade às pesquisas prévias e ao trabalho dos autores citados, de forma a analisar as lacunas referentes à forma limitada com que a literatura infantil é geralmente abordada na escola. A maior parte dos estudos recentes limita-se a como trabalhar a literatura infantil no ambiente escolar, não ressaltando os aspectos sociais e, principalmente, emocionais que a literatura pode proporcionar.

A partir dos questionamentos explicitados, surge a problemática deste trabalho: Como a literatura infantil pode contribuir para expressão emocional de crianças de 5 anos em sala de aula?

Considerando o exposto, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da expressão emocional de crianças de 5 anos no contexto de uma escola de educação infantil da rede pública de Planaltina-DF. Os objetivos específicos são: a) Refletir acerca dos pressupostos e práticas do trabalho com literatura na educação infantil; b) Caracterizar o trabalho com literatura infantil concebido e realizado pela professora; c) Favorecer a expressão das emoções das crianças em sala de aula por meio do trabalho pedagógico com a literatura infantil; d) Compreender a expressão subjetiva das crianças por meio de diversas linguagens.

Com esta pesquisa pretende-se contribuir para a reflexão sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento da expressão das emoções da criança, com a finalidade de propiciar um refinado olhar referente ao trabalho com literatura em sala de aula da educação infantil. Espera-se, também, que este trabalho seja significativo na prática pedagógica dos professores e preencha lacunas, mesmo pequenas, referentes à temática.

2- CONCEPÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer dos últimos anos, a infância tem passado por mudanças positivas, sendo compreendida a partir de olhares cada vez mais respeitosos em relação à sua heterogeneidade. Nesse contexto, é primordial reconhecer concepções e propostas pedagógicas para a educação infantil, assim como refletir acerca do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Assim, recorreremos neste capítulo a dois documentos norteadores para compreendermos os avanços conceituais e os princípios norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil no Brasil e em especial, no Distrito Federal: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Ministério da Educação (2010) e o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2012).

As DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (2010) concebem a criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse documento define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais(2010),as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.Devem garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversas linguagens e manifestações: música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Ainda de acordo com o referido documento, a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Segundo o Currículo em Movimento (2012), a infância não se resume a um determinado estágio de desenvolvimento, mas reverte-se em uma categoria social própria, impondo na recusa de olhares uniformes e homogêneos, desafiando o respeito pelas mais diversas infâncias. Também de acordo com esse documento, o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil precisa ter como referência a apropriação das práticas sociais, em função da inserção das novas gerações em uma determinada tradição cultural. Não se pode banalizar essas práticas sociais, pois envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens.

Para Guimarães (2008, apud BRASIL2012, p.38), um dos desafios da Educação Infantil é desconstruir o juízo do cuidado como um polo negativo, no contraponto com a educação, considerada como polo positivo. Nesse sentido, importa a acepção do cuidado como uma atitude ética na relação com as crianças. Conforme o Currículo em Movimento (2012), o profissional exerce os cuidados educacionais de uma criança quando propicia que imaginação, percepção, memória, linguagem, pensamento, sentimento aflorem e se destaquem nas brincadeiras. E, para, além disso, é necessário ainda que o profissional que lida com a criança promova situações nas quais o aprendizado seja significativo para a criança e reconheça as múltiplas formas de expressão e de comunicação das crianças.

Estudar e pesquisar sobre as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil é importante, pois elas podem nos revelar as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada situação, que podem se descortinar por meio de diferentes linguagens. (SILVA & MACHADO, 2002).

Segundo o Currículo em Movimento (2012), linguagens são as variadas formas de dizer-se, de exprimir-se, de registrar, de divulgar, de significar o mundo, apreendidas e aprendidas, porque ganham sentido para as crianças quando há envolvimento afetivo e cognitivo. Por meio das linguagens, as crianças leem e absorvem o mundo a seu redor. As diversas linguagens são ferramentas para a compreensão do mundo e produção de novos significados. O processo de autonomia do sujeito que o possibilita de interpretar a realidade e os significados irá desenvolver-se de acordo com as oportunidades de aprendizagem que lhe forem dadas, por isso é necessário que o educador desenvolva um olhar e uma escuta sensível.

A linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, é um dos maiores bens culturais a que crianças têm direito. Por meio dela, é possível a comunicação entre as pessoas e a expressão de ideias, sentimentos e imaginação.

A Linguagem Oral e Escrita permite que a criança participe de diversas situações (reais ou de faz de conta), fazendo uso correto e adequado da Linguagem Oral, bem como explorar diferentes materiais impressos, ampliando as possibilidades de leitura e escrita espontâneas (Idem, Ibidem).

Conforme o referido documento, por meio da Linguagem Artística as crianças são estimuladas a manipular diferentes objetos e materiais, expressando criatividade, sentimentos e pensamentos através do desenho, da pintura, da modelagem, da música, dos sons, da dança, das expressões corporais e faciais. Também devem apreciar e produzir desenhos, fotografias, pinturas, esculturas, etc. A Arte traduz-se em diversas linguagens, como a Música, as Artes Visuais e as Plásticas, as Artes Cênicas (Teatro e Dança), nas quais as crianças percebem a si mesmas, expressam-se e comunicam suas sensações, sentimentos, pensamentos, suas percepções do mundo, tanto exterior quanto interior. O acesso à arte faz parte do processo de “tornar-se humano”.

O documento ressalta ainda que o trabalho com Arte no âmbito da Educação Infantil desenvolve não apenas a dimensão estética e o apuramento da sensibilidade, mas também está voltado para a valorização das produções infantis e do direito à criação e expressão. Possibilita a participação em experiências desafiadoras e a convivência respeitosa entre as crianças.

Assim, percebemos que o currículo em Movimento (2012) privilegia a linguagem oral e escrita, bem como as diversas formas de expressão artística,

enquanto que a literatura infantil não é abordada de forma explícita, ficando subentendido que está incluída em outras artes. Dessa forma, o estudo em questão é imprescindível para sanar essas lacunas referentes à temática.

É relevante, também, destacar a formação do educador, seu conhecimento e sensibilidade, pois essas dimensões constituem, inicialmente, o eixo norteador de sua prática pedagógica, podendo possibilitar ou inibir o processo de aprendizagem, assim como o favorecimento da expressão subjetiva das crianças. Entretanto, “Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento” (FREIRE, 2008, p.48). Essa afirmação nos faz refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, pois se o educador possui suas especificidades, ou seja, é heterogêneo, logo, os educandos também são. Com isso, questiona-se: por que na educação infantil os professores continuam a querer enquadrar as crianças em padrões pré-estabelecidos? Dessa forma, reconhecemos que tanto educador como educandos são seres singulares, que possuem uma identidade própria, em que as experiências vividas/construídas são expressas de forma singular por meio de linguagens.

As experiências construídas socialmente pelos professores são refletidas em sua prática pedagógica, assim como as vivências dos alunos se refletem em seu processo de aprendizagem. Nesse prisma, o professor desenvolve reflexões sobre a sua própria prática pedagógica, a partir do momento em que incorpora-se da ação problematizadora, pois ao modificar determinada cultura, prática, ele é modificado, favorecendo o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Freire (2008, p.49) reafirma esse pensamento ao declarar: “Toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”. Essa reflexão voltada sobre a prática e na prática propicia ao professor mudanças referentes ao seu perfil em sala de aula, verificando se a atual situação de sua prática apresenta legitimidade, validade referente a aprendizagem dos alunos. “O desafio do educador em seu ensinar é ir construindo-se como leitor de faltas, de desejos.” (FREIRE, 2008, p.69).

Dessa forma, o professor não pode limitar sua prática pedagógica ao domínio de determinados saberes como condição suficiente para ensinar, pois é necessário desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam e fortaleçam as habilidades do pensamento criativo, como o incentivo à participação, imaginação, curiosidade e expressão emocional do aluno, para que o sujeito tenha papel ativo no processo de aprendizagem. González Rey (2003) entende o sujeito como um sujeito de

pensamento, emoção e linguagem, e daí emerge o sujeito reflexivo e participativo que, a nosso ver, o professor da educação infantil também deve ser.

Nesse contexto, é preciso compreender as práticas pedagógicas e suas finalidades, principalmente as que estão sendo empregadas na literatura infantil em sala de aula. Recorrendo, para isso, a uma contextualização histórica.

3- A LITERATURA INFANTIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

Sabe-se que nos séculos passados os temas abordados não eram adequados a crianças, pois elas eram vistas como mini adultos. Geralmente, os contos apresentados por adultos a essas crianças possuíam um objetivo moral de educar com a transmissão de um conjunto de normas e valores do contexto social em que viviam.

Antes de Lobato, a literatura presente era a europeia clássica, tradicional, traduzida ou adaptada para o nosso idioma, como os contos de Charles Perrault, dos irmãos Jacob Grim e Wilhelm Grim, e Hans Christian Andersen.

Segundo Benjamin (2002) O livro infantil tem sua origem histórica na Alemanha, no século XVII. “Ao lado da cartilha e do catecismo, também a enciclopédia ilustrada, o vocabulário ilustrado, ou como queira chamar o *Orbispictus* de Amos Comenius, encontra-se nas origens do livro infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 55)

De acordo com o autor, o Iluminismo se apropriou à sua maneira dessas obras, colocando em prática um programa de formação humanista, pois, “se o homem era piedoso, bondoso e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável” (BENJAMIN, 2002, p.86). Desta forma, é possível perceber que a preocupação maior nessa época era com a formação moral e religiosa.

A literatura começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

Cunha (1999, p.22) destaca que:

A história da literatura infantil começa a delinear-se no exercício do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passar a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos a receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.

Os contos foram adaptados, pois era importante que no desfecho, o protagonista da história tivesse um final feliz, com a solução dos conflitos.

Sobre a origem da literatura infantil, há opiniões divergentes entre os autores que abordam este tema. Como neste conceito apresentado por Craidy e Kaercher (2001, p. 81)

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar.

Mortatti (2001) evidencia que a literatura infantil é bem recente e nasceu com o simples objetivo de tornar as aulas mais didáticas. Realça também o esforço em superar o didatismo em favor da literalidade. Nesta segunda concepção do surgimento literário, compreende-se que a literatura é algo contemporâneo e nasceu com um objetivo prático, contradizendo a outra definição apresentada.

Acredita-se na definição de uma literatura infantil como mais do que um simples entretenimento, engajada em experiência de vida, inteligência e sensibilidade. A literatura infantil corresponde de alguma forma, aos anseios do leitor e a sua identificação com ele. Por isso, trabalhar o imaginário e a fantasia, mediante uma abordagem de questões cotidianas, individuais e universais, inerentes ao ser humano, faz da literatura infantil um investimento consciente e democrático na relação texto literário/ realidade do cidadão em desenvolvimento.

Como conceitua Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil é, antes de tudo, 'literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.'

Atualmente, livros escritos e publicados especialmente para crianças, com qualidade literária, não são novidade. Porém, até o século XX, circulavam obras que não possuíam características e nem preocupações literárias; produzidas com o objetivo de ensinar, moralizar, educar.

Monteiro Lobato é uma exceção em meio à alienação literária. Pesquisadores e estudiosos afirmam que a literatura infantil brasileira começa com o referido autor, em 1921, com a obra *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Lobato foi pioneiro, ou seja, o primeiro a escrever para as crianças brasileiras, histórias que deixavam a visão

maniqueísta de lado. Entretanto, apenas na década de 70 do século XX surge uma nova geração de escritores que, ligada a educadores e livreiros, promoveu uma verdadeira revolução cultural no setor.

Trabalhar com a literatura infantil no início da vida acadêmica da criança proporciona incomensuráveis benefícios, favorecendo um melhor desenvolvimento intelectual e emocional da mesma. Com as histórias e contos apresentados ou narrados pelo professor, a criança tem a oportunidade de desenvolver a imaginação, fazendo correlação com o seu próprio cotidiano.

O ato de ler e de ouvir faz com que a criança viva mundo diferentes e passe a interpretá-los de acordo com a sua experiência de vida. Segundo Cademartori (2010, p. 12):

As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. A obra literária recorta o real, sintetiza-o interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proporção de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido.

Permite também aperfeiçoamento em algumas áreas, pois ora ela é ouvinte, ora é contadora, ora leitora e ora autora, o que favorece até mesmo a socialização com os colegas de classe e uma melhora qualitativa na relação com o seu professor.

A leitura também apresenta culturas diferentes das conhecidas pelo leitor e aproxima esse leitor ao seu campo imaginário. Consegue entreter, emocionar, alegrar, divertir e capacitar a criança, enquanto a introduz ao conhecimento, apresenta novas formas de perceber as coisas e apresenta uma linguagem literária. Tudo isso de forma lúdica e tranquila, para que a aquisição dessas competências não aconteça de forma maçante.

É necessário o olhar atento do professor para acompanhar as fases de desenvolvimento da criança e a construção de seus aspectos emocionais. O enredo precisa ser de fácil entendimento, com linguagem e características peculiares, interessantes e estimulantes para a criança. A leitura de obras infantis nas variadas manifestações (poesia, conto, fábula, lenda, dentre outros) requer um olhar aguçado do professor para que não desvie o foco da atenção, uma vez que o simbólico na

literatura traça seu percurso para a transcendência dos anseios humanos: felicidade, amor, alegria, tristeza, medo.

É possível afirmar que, quanto mais cedo ela tiver contato com a literatura, de forma oral (contação de história) ou impressa (livros), maior será sua probabilidade torna-se um adulto leitor e se apoderar dos três itens citados.

Para Fanny Abramovich (1995), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de maneira mais patente sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias retratam problemas existentes típicos da infância, como o medo, a curiosidade, a dor, a perda, o carinho, a inveja, etc.

No desenvolvimento social, observamos que, por meio de histórias, a criança passa a conhecer lugares, outras épocas e, principalmente, outros modos de agir e pensar começa a confrontar ideias e pensamentos por intermédio da interação com os textos.

Ao longo dos anos vem se percebendo que a literatura infanto-juvenil direciona seus temas mais para os jovens, pois possuem maiores necessidades e preferências no mercado. Apesar da nova concepção de infância, as crianças acabam, por vezes, não tendo uma literatura de qualidade que procure atender suas necessidades sociais, cognitivas, culturais e psicológicas, levando em consideração a sua faixa etária e fases de desenvolvimento.

Os temas dos contos de fadas possibilitam o desenvolvimento sócio emocional das crianças, passando uma mensagem boa de superação, vencendo os obstáculos por mais que haja dificuldades, deixando claro que o personagem mau será castigado, o bem valorizado e o personagem bom premiado. Nesse sentido, cada uma dessas histórias é um estímulo encorajador na luta da vida, em que se valorizam os princípios éticos na relação com o outro.

Entende-se que a dificuldade enfrentada pela literatura infantil é a constante tentativa de superar o didatismo a favor da literalidade, a pouca produção acadêmica relacionada a esse tema e uma desvalorização desse gênero que é tida por vezes como “menor” e pouco “nobre”.

A literatura infantil é base fortalecedora para o desenvolvimento da criança no meio social, o que abrange não só o seu contato com pai, mãe e demais familiares, mas também colegas de sala e professor. A literatura é agente facilitador neste convívio e serve como estímulo no processo de aprendizagem. Aliada a outros eixos temáticos, a literatura auxilia na resolução de conflitos, provoca reflexão e se

caracteriza como um canal de socialização entre a classe. Contribui, ainda, para o desenvolvimento da criatividade, pois esta desenvolve-se em virtude das múltiplas interações em que o indivíduo está imerso, além de propiciar a expressão da imaginação, combinação de novas ideias e formação da personalidade relacionada à criatividade.

A literatura faz olhar, sentir, ser e construir-se em um universo de possibilidades que envolvem, também, e muito especialmente, a expressão emocional da criança.

Diante disso, iremos refletir acerca dos sentidos de “emoção”, procurando alinhavá-lo ao nosso objeto. Recorrendo, para isto, ao pensamento de Descartes, Spinoza e Vigotski.

4- EMOÇÃO: SEUS SENTIDOS

Etimologicamente, a palavra *emoção* provém do Latim *emotionem*, "movimento, comoção, ato de mover."¹. O termo abarca uma série de concepções, dependendo dos saberes e campos ao qual está associada. No presente trabalho, apresentaremos, ainda que de forma panorâmica, os sentidos do lexema em questão, em especial no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural.

Não há um conceito pronto e acabado para a emoção, mas sim um movimento de elaboração conceitual. Primordialmente, por as emoções serem históricas e complexas, transformam-se e se desenvolvem na e pela história.

Em sentido lato, emoção é frequentemente concebida como sensações ou movimentos que o nosso corpo produz como chorar, rir, tremer, medo, vergonha; estar "vermelho de raiva", sentir "frio no estômago", perder a voz, desmaiar, entre outros, constituem manifestações físicas da emoção. Nessa concepção, o termo está restrito a fenômenos afetivos ou a reações emocionais orgânicas.

Segundo Veer&Valsiner (2001), por volta dos anos 30, Vigotski volta-se ao estudo das emoções e questiona alguns autores de sua época, que consideravam as emoções de forma dicotômica.

Dentre esses autores, estão Descartes que apresenta alma como o pensamento (dimensão imaterial) e o corpo como sua extensão (dimensão material).

Após haver assim examinado todas as funções que pertencem apenas ao corpo, conclui que nada resta em nós que devamos atribuir à nossa alma, a não ser nossos pensamentos, que são principalmente de duas espécies: uns são as ações da alma e outros, suas paixões. Aquelas que chamam de suas *ações* são todas as nossas *vontades*, porque sentimos que vêm diretamente da alma e parecem depender somente dela; ao contrário, pode-se em geral chamar suas *paixões* toda espécie de percepções ou conhecimentos existentes em nós, porque muitas vezes não é nossa alma que os faz tais como são, e porque sempre os recebe das coisas por elas *representadas*. (DESCARTES, 2000, p. 117).

Nessa visão, as emoções representam deslocamentos ou modificações psíquicas, porém produzidas de alteração somática, sendo algumas simples, como o amor, o ódio, o desejo, a alegria, a tristeza a admiração e a partir dessas formam-se todas as outras. Como afirma Teixeira (2000), isso porque na filosofia cartesiana

ocorre uma dicotomização da mente e corpo, do físico e do psíquico, da matéria e do pensamento.

Do ponto de vista do psiquismo, a vida intelectual e a vida afetiva têm sido estudadas separadamente, mas um peso maior tem sido dado ao estudo do intelecto. Nesse contexto, as práticas pedagógicas referentes à literatura infantil em sala de aula, ainda apresentam esses paradigmas históricos, pois o estudo das emoções em questão, não tem sido contemplado.

A problemática dessa dicotomia encontra-se na distinção e até incompatibilidade entre mente e corpo, dessa forma, a mente e as emoções estariam desagregadas da razão, da cognição.

Para solucionar esse dualismo, mente-corpo, Vigotski recorre à filosofia de Spinoza que designou uma solução monista da mente e do corpo, ou seja, a alma está no corpo e dele deriva.

[...] a alma está unida ao corpo pelo fato de que o corpo é objeto da alma; por conseqüência, por essa mesma razão, a ideia da alma deve estar unida com o seu objeto, isto é, com a própria alma, da mesma maneira que a alma está unida ao corpo (SPINOZA, 1983, p. 154).

Nessa ótica, o homem é a unidade do corpo e da alma, ambos constituem a essência do homem em sua totalidade. "Daí resulta que o homem consta de uma alma e de um corpo, e que o corpo humano existe exatamente como o sentimos" (Idem, Ibidem, p. 146). Há uma correlação entre corpo e alma em Spinoza, a alma só pode existir se o corpo também existe, diferentemente de Descartes, que aborda uma separação do sujeito (mente) com os sentidos, o conhecimento verdadeiro irá se constituir por meio da separação da alma e do corpo.

Nesse prisma, Vigostki fundamenta-se nas contribuições de Spinoza e assim como ele, configura mente e corpo como unidades indissociáveis. Dessa forma, inicia uma investigação acerca das teorias sobre as emoções presentes em seu tempo.

Nessa perspectiva, ressaltou a significação do social na constituição do homem. Os processos psicológicos superiores, aqueles que diferem o homem do animal, constituem-se nas condições sociais de vida e existência.

Vigotski (2004) afirma que as emoções têm componentes históricos que se modificam em meio ideológico e psicológico, além de apresentar um componente que origina o biológico. Nesse contexto, a emoção não é estritamente biológica,

visceral. A emoção é histórica, cultural, mas ao mesmo tempo biológica e subjetiva, ou seja, o biológico e o cultural relacionam e se constituem mutuamente, estabelecendo uma unidade.

Segundo Coelho (2000, p.27), a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Dialogando com os pensamentos de Vigotski, a literatura é constituída como arte e esta é construída socialmente pela cultura. Como escreve Vigotski (1999, p. 308), “A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.”

Nesse prisma, a literatura infantil como arte não representa uma cópia fiel da realidade, mas algo novo, de forma criativa que se transforma em produto cultural. Na concepção de Aguiar & Bordini (1993),

a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada... (p.14).

Para Vigotski (1998), as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

Em suma, a emoção é um elemento protagonista da dinâmica subjetiva, por isso é essencial salientar como esses aspectos emocionais, de caráter subjetivo, irão ser expressos no âmbito escolar. Mais do que isso, a literatura infantil produz efeitos impressionantes, como a expressão das emoções da criança, que veremos adiante.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Entretanto, é imprescindível salientar que as emoções nos proporcionam a relação com os demais sujeitos e com o meio em que estão inseridos, assim como são responsáveis pela configuração da nossa identidade, dessa forma, podemos compreender como a realidade nos afeta e como podemos agir sobre essa realidade.

No próximo capítulo refletiremos acerca das possíveis relações entre a literatura infantil e a expressão emocional das crianças.

5- A LITERATURA INFANTIL E A EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA

A arte é o social em nós
(Vigotski).

Inicialmente, é importante salientar como se deu a problemática referente ao processo de expressão das emoções da criança por meio da literatura infantil.

A literatura infantil tem sido um dos temas mais abarcados e discutidos no contexto escolar, todavia, suas contribuições são enfatizadas na área cognitiva. No ambiente educativo, em alguns contextos, a literatura infantil é utilizada como um passatempo com a finalidade de favorecer entretenimento dos alunos.

Percebe-se também a ausência de planejamento do professor para escolher determinado livro para as crianças: muitas vezes, os livros são escolhidos aleatoriamente, sem que o educador tenha conhecimento sobre as possibilidades que essa história pode proporcionar à formação, na sua totalidade, dos educandos.

Diante desses levantamentos, abordaremos as contribuições da literatura infantil como forma de expressão das emoções da criança, à luz da abordagem histórico-cultural. González Rey (2005) parte de uma concepção de subjetividade a partir da compreensão histórico-cultural do homem. Nessa perspectiva, enfatiza a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, entendida como um sistema complexo.

Na perspectiva da subjetividade social, elucidada pelo autor (2003), os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos e passam a serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituído e constituinte.

Vigotski (1987) ressaltou o papel ativo do homem e da cultura, afirmando que o homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Afirma que o desenvolvimento cultural humano encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, mas não se limita a eles.

González Rey (2003) e Vigotski (1987) dialogam a respeito da interação do sujeito na cultura, o homem é constituído na/pela cultura. Nessas concepções, o sujeito modifica a sociedade e modificado por ela em uma função dialética.

Mitjáns Martínez (2006) pontua que a aprendizagem escolar é um processo da subjetividade humana, sendo assim, não é um produtos níveis de

desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, mas resulta de complexas articulações destes e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender desperta.

Nessa ótica, a criança desenvolve ou não recursos psicológicos que lhe permitirão, em maior ou menor medida e com diferente qualidade, ações criativas em determinados contextos sociais.

É precisamente o elemento psicológico, conformado no desenvolvimento do indivíduo em função das influências histórico-sociais e culturais com as quais interage, que se constitui em determinante principal da criatividade e, mais especificamente, o fator personológico como forma superior de organização do psíquico em sua função reguladora de comportamento.

González Rey (1995) analisa o cotidiano escolar e afirma que o afeto, o diálogo, a aceitação do outro em sua diversidade foram desconsiderados nesse contexto. Embora se reconheça o aluno como um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações e frustrações, ele não é tratado como tal.

Diante disso, surge a literatura infantil como instrumento possibilitador dos recursos subjetivos e, conseqüentemente, das emoções das crianças em sala de aula. Essa asserção apresenta-se pelas histórias infantis abordarem temáticas e situações repletas de emoções.

Segundo Bettelheim (1996),

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... (p.13).

Nesse sentido, a criança identifica-se com a realidade vivenciada pelo personagem e projeta essas experiências para sua vida. Dessa forma, a literatura infantil proporciona a constituição das emoções infantis, com a finalidade de possibilitar meios de lidar com situações reais a respeito de suas emoções.

Segundo Vigotski (2001, p.143), nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos, teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado.

Por meio da literatura infantil as emoções são expressas, pois a criança identifica-se com a realidade dos personagens e expressa suas necessidades e aspirações, por isso, o professor deve estar atento as expressões emocionais da criança em sala de aula.

Segundo Jodelet, (1994), o conhecimento da emoção desenvolvido pelas crianças pode ser compreendido dentro do campo das representações sociais. Primeiramente, isto se deve ao fato desse conhecimento ser elaborado e partilhado socialmente com um objetivo prático pertencente a uma realidade comum.

De acordo com Moscovici (2000), a importância das emoções nas representações sociais é ampliada por quando ele afirma que todas as nossas experiências afetivas expressas em condutas, respostas corporais e verbais são consequência não de uma excitação exterior, mas sim da representação que construímos dela.

A seguir, iremos apresentar a metodologia da pesquisa realizada neste trabalho, em sala de aula de uma escola da rede pública localizada em Planaltina-DF.

6- METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é do tipo qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (1996), a abordagem qualitativa tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados.

6.1-Conhecendo o contexto da pesquisa

Para realizar a caracterização física da escola, bem como conhecer a sua proposta pedagógica, recorri ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

- **A estrutura física e material da Escola**

A Instituição Educacional está localizada em Planaltina-DF, apresentando uma estrutura física muito a desejar, pois a escola era a antiga casa do Administrador Regional da cidade e há alguns anos foi doada à Secretaria de Estado de Educação e passou a funcionar como Jardim de Infância. Portanto, as salas são muito pequenas (antigos quartos) e a parte externa é bem ampla, por isso a mesma funciona em sistema de rodízio (parte do horário de aula em sala, parte fora de sala), para que a demanda possa ser atendida. De acordo com o PPP (2015, p.6), a instituição Educacional “foi criada em 11 de dezembro de 1990 e no ano seguinte a escola começou a funcionar através da Portaria nº 617 de 11 de dezembro 1991”. Segundo o PPP (2015, p.17-18), a escola apresenta a seguinte estrutura:

04 salas de aula contendo mesas e cadeiras pequenas, armários de madeira (antigos guarda-roupas), não havendo espaço para a mesa do professor;

02 salas de aula que foram construídas com o objetivo de ser espaço de brinquedoteca e oficina, mas acabaram se transformando em salas de aula devido à demanda;

01 sala de professores com mesa para a coordenação, cadeiras estofadas e armário de aço;

01 banheiro para servidores UNISSEX;

01 sala de multimídia com 01 TV de 42", 01 DVD, 01 Vídeo Cassete e 02 Aparelhos de Som;

01 depósito pequeno onde são guardados os materiais dos alunos;

01 refeitório; 01 parquinho de areia; 01 parquinho de grama (chamado de parque 02);

01 secretaria com computador, xérox, impressora, armário, arquivo e balcão;

01 piscina pequena (conhecida com espelho d'água);

01 piscina grande (não apropriada para os alunos) muito profunda, utilizada pelo programa "Escola Comunidade Ginástica Nas Quadras";

01 sala de leitura, contendo estantes e vários livros infantis;

01 laboratório em espaço improvisado, onde são realizados experimentos e receitas diversas, contem mesas e cadeiras, armário e fogão; 01 sala de servidores;

01 depósito geral onde se guardam utensílios;

04 banheiros para alunos, em dois espaços distintos;

01 cantina equipada com fogão industrial, geladeira duplex, liquidificador industrial, balança, equipamentos para preparação da merenda, armários em fórmica, balcão de mármore e conjugada e cantina temos um depósito de gêneros alimentícios com várias prateleiras;

01 pátio coberto; 01 quadra coberta.

A escola possui vinte e sete professores: 22 efetivos e 5 contratos temporários, contando com o apoio de uma monitora, para cada sala, que tem alunos com necessidades especiais. Recebe crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, o que corresponde ao 1º e 2º períodos da Educação Infantil. Tem 480 alunos matriculados, que estão distribuídos em 7 turmas de 1º período (4 anos) e 15 turmas de 2º período (5 anos).

A escola situa-se próximo às áreas mais carentes da cidade e destina-se a atender, em sua quase totalidade, a uma clientela de nível socioeconômico mais desfavorecido. Sempre foi uma escola muito procurada e suas vagas são constantemente disputadas pelos moradores de diversos setores e bairros da cidade. É apreciada pela riqueza e beleza do ambiente externo, pois dispõe de uma área verde ampla, com vários ambientes: casinha de bonecas, dois parques sendo um parque de areia e um de grama, piscina e um pátio coberto. Tornou-se, ao longo dos anos, uma referência em educação em Planaltina.

- **As crianças e a turma**

A escola recebe crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, o que corresponde ao 1º e 2º períodos da Educação Infantil. Tem 480 alunos matriculados, que estão distribuídos em 7 turmas de 1º período (4 anos) e 15 turmas de 2º período (5 anos), o que exige da família uma participação ativa em todos os segmentos, como o Conselho Escolar, como também a participação em eventos promocionais ou pedagógicos; e visando esta aproximação, são realizadas atividades como: horas alegres, gincanas e eventos envolvendo a família e /ou reuniões onde professores, pais e demais funcionários buscam uma maior integração escola x comunidade.

A sala de aula, contexto da pesquisa, é composta por 21 alunos. Os sujeitos são moradores das regiões próximas a escola, trata-se de um contexto com poucos recursos materiais e físicos, porém há crianças que possuem uma situação financeira mais favorecida: filhos de funcionários públicos.

A turma apresentava-se bem participativa, oferecendo ajuda para realização das atividades propostas, além de expressarem relatos de suas vivências no contexto familiar e social. As crianças eram muito afetivas comigo e com a professora regente, buscando sempre nos agradar com cartinhas, abraços, oferecendo lanches, etc.

A única preocupação com a turma refere-se a divisões realizadas em sala de aula por uma aluna, que escolhia quem seriam seus amigos e induzia os outros a fazerem divisões, sendo algumas crianças excluídas. Com isso, era necessário, constantemente, fazer mediações para amenizar esses problemas.

- **A proposta pedagógica da escola**

De acordo com o PPP, a escola tem por objetivo

“desenvolver a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, além de oferecer um ensino de qualidade de acordo com o expresso no currículo da educação básica da educação infantil”. (2015, p.11)

Esse objetivo concretiza-se por meio das diversas atividades que são desenvolvidas pela escola, (projetos com a literatura infantil, atividades ao ar livre, brincadeiras, etc.) a fim de propiciar o desenvolvimento integral da criança, assim como a participação da família nas decisões e eventos da escola.

Segundo o PPP,

“a criança é encorajada a expressar suas emoções fazendo uso da linguagem oral e escrita, assim ela se desenvolve ao perceber sua realidade e os meios para mudá-lo criativa e criticamente; é estimulada também a levantar hipóteses, avaliar resultados; trabalhando atividades significativas como: projetos, experiências, brincadeiras, enfim, de atividades que trabalham a imagem, com base na identidade de gênero, respeito à diversidade, a interação social, os cuidados pessoais, o conhecimento em parceria com o lúdico”.(2015, p.14).

A escola valoriza o desenvolvimento da autonomia, estimulando-os por meio de dramatizações, teatros, música, recreação e danças, proporcionando interação e confronto entre si.

A organização das atividades é elaborada por meio de planejamento coletivo, onde são selecionados livros e recursos didáticos que permitem destacar conteúdos adequados ao desenvolvimento de cada turma e cada criança.

Para favorecer a imagem que a criança tem de si e do outro, a escola utiliza-se de brincadeiras coletivas, cantigas de roda e das interações lúdicas, para que os alunos aprendam a respeitar as diferenças, com ênfase na educação inclusiva. O trabalho é feito de forma transversal e interdisciplinar, partindo da realidade concreta

da criança, questões como valores, atitudes, ética, religião, são abordados com naturalidade.

Com relação ao desenvolvimento da autonomia, a posição da escola é de estimular, fazendo uso de dramatizações, teatros, música, recreação e danças, as relações com os seus pares, interagindo e confrontando-se.

As atividades são organizadas pelo professor através do planejamento coletivo, onde são abordados os temas que permitem a seleção de conteúdos adequados ao desenvolvimento de cada turma e cada criança. São ainda selecionados os recursos didáticos e as atividades que promovem melhor a ampliação do conhecimento e desenvolvimento global, integrados ao lazer, já que nesta fase a criança aprende melhor quando os conteúdos são sinônimos de prazer.

Para organizar o espaço pedagógico e melhor aproveitamento do tempo, A rotina é combinada com as crianças logo no início do ano letivo, sendo modificada sempre que precisa de ajustes, com a combinação prévia dos alunos.

A escola favorece a imagem que a criança tem de si mesma e a imagem que tem do outro, com brincadeiras coletivas, cantigas de roda e das interações lúdicas, onde o aluno aprende a respeitar as diferenças entre os pares e acolher o diferente, com ênfase na educação inclusiva.

Dentro da proposta da escola, é prioridade trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais em caráter inclusivo, auxiliá-los em seu trabalho de superação das condições limitantes, ajudá-los a criar uma auto imagem positiva e uma visão realística do mundo, possibilitar-lhe a aceitar-se enquanto ser diferentes.

A escola se empenha em criar um ambiente acolhedor para que os alunos aprendam a respeitar e a serem respeitados, acolhendo a sua própria cultura, valorizando e respeitando as demais, bem como desenvolver sua consciência crítica acerca da formação da cidadania, da dignidade, da moralidade, da formação de hábitos, dos valores e atitudes. O trabalho é feito de forma transversal e interdisciplinar, partindo da realidade concreta da criança, questões como valores, atitudes, ética, religião, são abordados com naturalidade.

A instituição de ensino utiliza como instrumento para a avaliação a observação. A criança está constantemente se relacionando com o outro, atuando sobre a realidade, e seu dia a dia na escola é muito rico em atividades, conversas,

brincadeiras, músicas, recorte e colagem e etc. Tudo é observado e valorizado, tanto os avanços quando as dificuldades.

Por meio de observações significativas e do registro diário, o professor deve documentar contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações com os seus pares, os funcionários, os professores e as demais pessoas presentes no âmbito escolar, obtendo informações importantes, sobre as experiências vivenciadas pelas crianças. Essas observações registradas fornecem ao educador uma visão integral, e ao mesmo tempo, apontam particularidades das crianças envolvidas no processo educativo.

O processo avaliativo, ao mesmo tempo em que se observa, registra e identifica, também aponta orientações para uma retomada de caminho, de planejamento, de objetivos, enfim, ele contribui para reflexões significativas sobre as condições de aprendizagem e sobre todo o processo didático-pedagógico.

A proposta curricular também deve ser periodicamente avaliada, se ela tem sido norteadora e eficaz para o desenvolvimento das crianças, se todos os envolvidos têm desempenhado o seu papel para o bom desenvolvimento da proposta e se, a mesma tem alcançado seus objetivos.

6.2- O Projeto de contação de histórias “Sala de Leitura Era uma Vez...”

A escola desenvolve vários projetos, dentre eles o “Projeto Sala de Leitura Era uma vez” que possibilita o incentivo à leitura trabalhando as histórias sob diversos focos: livros, fantoches, cartazes, entre outros.

A sala de Leitura é um espaço comum na grade de atividades semanais do Jardim de Infância, envolvendo a escola toda, visando proporcionar à criança o desenvolvimento do hábito da leitura através de atividades pedagógicas que detêm o intuito de ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação, e expressão, apresentar vários gêneros escritos e orais, através da interação com o outro. Proporcionam à criança o interesse por suas próprias produções pelas de outras crianças, por autores (regionais, nacionais e internacionais), ampliando o seu conhecimento de mundo e de cultura.

O resgate de parlendas, cantos, fábulas e músicas é realizado através da integração das atividades com a leitura e escrita. Além de trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação plástica e dramática integrado ao processo da leitura.

As atividades desenvolvidas neste projeto definem a importância e capacidade de cada um como escritor, ator e para concluir as atividades é confeccionado um livro com textos dos alunos.

Faz também parte deste projeto a experiência realizada pelo leitor criador que permite estreitar os laços da criança com os livros e seus autores, ampliando as atividades para empréstimos domiciliares ao aluno, o que enriquece o relacionamento entre familiares e a escola.

O projeto da sala de leitura de 2015 caminha lado a lado com as histórias contadas todas as terças-feiras, sempre na entrada de cada turno: elas são a motivação para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar diversas experiências, o contato com diversos tipos textos, leitura, dramatização e interação com mundo literário no qual ela mesma pode ser construtora lúdica e ativa.

Nesse processo elas terão a oportunidade de vivenciar diversas aprendizagens como os cuidados que devemos ter com os livros, enriquecer a criatividade, a imaginação e ainda viajar por muitos lugares sem sair do lugar. Cada história contada é recontada e experimentada pelas crianças de diversas formas também na sala de leitura.

Foi no contexto deste projeto da escola como um todo que desenvolvi a pesquisa deste trabalho.

6.3 - Os Participantes

A pesquisa foi realizada partir da realidade das crianças de cinco anos e respectiva professora, em uma instituição pública localizada em Planaltina-DF. A sala de aula, objeto de pesquisa, é composta por 21 alunos. O período da pesquisa foi o segundo um semestre letivo do ano de 2015.

A professora regente da turma do 2º período da Educação Infantil, turno matutino, é temporária por aproximadamente oito meses. Nasceu em Brasília, tem 25 anos, solteira, católica e não tem filhos. Como formação profissional, possui ensino superior completo, concluído em uma universidade particular localizada em Planaltina-DF.

No ano em questão, o tempo de experiência é de dois anos e onze meses. A docente atua na área da educação há seis anos e onze meses, experiência adquirida trabalhando em escolas particulares.

As crianças estão entre a faixa etária de 5-6 anos, residem nas regiões próximas a Planaltina-DF, como Arapoangas, Estância, Mestre D'armas, Setor Tradicional, Vila Buritis, Setor Sul, Vale do Amanhecer, Vila Vicentina, Jardim Roriz, Buritis II, Buritis III e Buritis IV.

A função exercida pelas famílias das crianças é bem heterogênea: há profissionais com carteira assinada, servidores públicos (professores), autônomos, desempregados, entre outros.

6.4- Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram: a observação participante e o diário de bordo da pesquisadora; um questionário com questões abertas para a professora; e ainda desenhos das crianças e o grupo focal, no âmbito da contação de uma história.

A observação participante é um tipo de observação que supõe um determinado grau de envolvimento do pesquisador com o grupo ou a comunidade (MARCONI E LAKATOS, 2007). O diário de bordo ou de itinerância, como o denomina Barbier (2002), é inicialmente um diário-rascunho onde podem ser registradas ideias, percepções, sentimentos, teorias, podendo transformar-se progressivamente em um documento publicável. Conforme o autor, ele é simultaneamente produtor e produto da pesquisa, assim transcendendo o papel de técnica de coleta de dados.

O questionário (ANEXO1) foi elaborado para se conhecer as percepções da professora acerca da literatura infantil e seu papel na expressão emocional das

crianças, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse âmbito na sala de aula.

Para a contação de história foi utilizado o livro infantil “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque de Holanda, com ilustrações de Ziraldo, uma obra que aborda os medos da criança e seu enfrentamento (ANEXO 1). O desenho constitui, segundo a psicologia infantil, um importante recurso de expressão dos sentimentos da criança, em especial do que a criança não verbaliza.

Foi ainda utilizado o grupo focal com as crianças. Segundo Gatti (2005, p.9), este “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.”

Como recursos materiais, foi usado um gravador de áudio, folhas A4, lápis de escrever e de cor, borracha, canetinhas e giz de cera.

6.5- Procedimentos

Para a entrada da pesquisadora no lócus da pesquisa foi necessário o encaminhamento da Regional de Ensino de Planaltina-DF. Após isso, foi necessário conversar com a coordenadora para que o trabalho fosse iniciado. A partir do momento que a turma do 2º período da Educação Infantil turno matutino de uma escola pública de Planaltina-DF foi escolhida para a pesquisa, o procedimento foi desenvolvido em quatro etapas:

Primeira etapa- Observação participante das aulas ministradas pela professora regente. Durante esta etapa, a pesquisadora participou auxiliando nos trabalhos realizados referentes à literatura infantil. Foram feitas anotações (diário da pesquisadora) e gravações de áudio das crianças. Elaboramos um termo de esclarecimento livre e esclarecido assinado pela coordenação da escola (ANEXO 2), que por sua vez nos informou já possuir autorização de todos os pais para divulgação de imagens das crianças.

Segunda etapa- Questionário com a professora regente, composto por três questões abertas, a fim de conhecer a experiência e percepção da professora a respeito da literatura infantil em sala de aula.

Terceira etapa- Foi realizada a leitura expressiva da história “Chapeuzinho Amarelo”(Figura 1) de Chico Buarque de Holanda e solicitado que as crianças fizessem um desenho da mesma. Havia apenas treze crianças em sala de aula, devido ao período de greve dos professores.

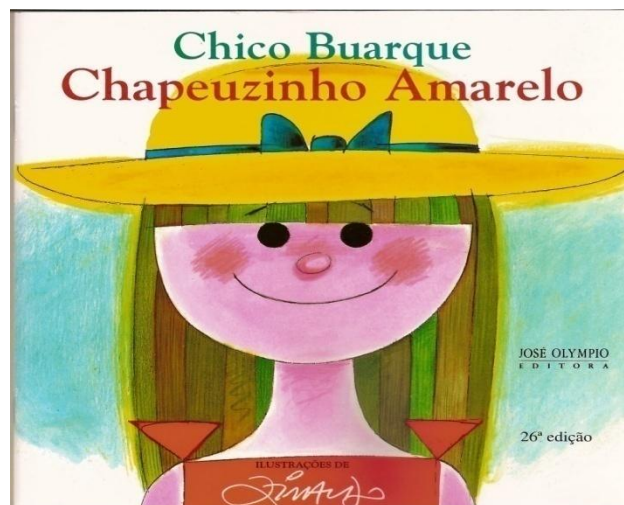


Figura 1 – Livro lido às crianças

Quarta etapa- Aplicação da técnica de grupo focal com as crianças, mediante o auxílio da professora regente. A turma foi organizada em círculo e foram realizados questionamentos acerca da história apresentada, sendo as respostas das crianças registradas por meio de áudio em celular. Havia dezesseis crianças presentes. Nessa etapa, deu-se voz às crianças para que elas pudessem expressar suas emoções, bem como opiniões, desejos, necessidades, etc, com relação à história ou a partir dela.

7- ANÁLISE E DISCUSSÃO

É imprescindível salientar que os instrumentos de pesquisa não foram analisados de forma isolada, para possibilitarem a compreensão da realidade pesquisada. E que a identidade e os dados dos sujeitos foram preservados de forma sigilosa.

- **Percepções da professora acerca do valor da literatura infantil na expressão emocional das crianças**

De acordo com as respostas da professora regente ao questionário, que tabulamos para a realização desta análise (Tabela 1, ANEXO 3), ela reconhece o valor e contribuições da literatura para a expressão emocional da criança: “As crianças vivenciam as emoções, devido a isso a criança pede que repita várias vezes uma história.”Reconhece também o valor da prática da literatura infantil em sala de aula, relacionado à criação, à invenção e ao sonho, assim como à vivência e enfrentamento de conflitos.

Percebe-se, assim, que ela possui conhecimentos sobre a temática, todavia em sua prática pedagógica ocorre o contrário de tudo o que foi relatado nas respostas dadas ao questionário. Nas aulas observadas da professora regente são utilizadas diversas histórias, até mesmo porque a escola valoriza e estabelece a lista de histórias da semana. Porém, a professora não abre espaço para a expressão criativa nem emocional das crianças, pois o foco é que elas saiam alfabetizadas. A literatura infantil é utilizada em sala de aula com foco no desenvolvimento cognitivo, para formação de bons leitores. Dessa forma, podemos afirmar que ainda ocorre a cisão entre cognitivo e o emocional no contexto escolar, uma vez que o cognitivo é abordado como aspecto superior aos demais, sem atentar-se que todas as áreas da criança estão interligadas e precisam ser contempladas para que se possibilite seu desenvolvimento integral.

Mitjáns Martínez (2006) pontua que a aprendizagem escolar é um processo da subjetividade humana, sendo assim, não é um produto de níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, mas resulta de complexas articulações destes e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender desperta.

Na turma observada, a literatura infantil parece ser utilizada numa perspectiva funcionalista e serviçal, tornando-se a leitura exclusivamente “pedagógica”, ou seja, utilizada ao serviço dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Rodrigues (2003) a literatura assume na escola uma função instrumental e utilitarista, ela “vai servir para...”. A literatura como arte é desconsiderada, a escola parece reduzi-la a um objeto pedagógico, um instrumento de aprendizagem.

- **Observações do trabalho da professora com literatura infantil**

As informações que constam deste tópico decorrem da observação de vários momentos de leitura e contação de histórias pela professora. Foram registradas no diário de bordo da pesquisadora e, para efeito de análise, organizadas em três categorias (Tabela 2, ANEXO 3). São elas: o título da história, o tipo de emoções expressas pelas crianças, e a existência ou não de um espaço para expressão e discussão com crianças.

A coordenação da escola, juntamente com os professores, prepara uma lista de livros para que as professoras escolham alguns para serem lidos em sala de aula. Muitos desses livros são apresentados em forma de teatro no projeto Sala de Leitura - Era uma vez.

A partir das histórias contadas pela professora regente, foi possível identificar, por meio da observação de diversas linguagens expressivas das crianças, as seguintes emoções: alegria, animação, agitação, curiosidade, ansiedade, entre outras. Todavia, não foram valorizadas pela professora, assim como a imaginação, criação e brincadeira, pois o foco do trabalho centrava-se em atividades para o desenvolvimento da coordenação motora, uso de diversos materiais, entre outros. Ressaltamos que acreditamos na importância do trabalho com essas dimensões, mas de forma integrada, a fim de propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Em nenhum momento foi permitido às crianças um espaço para discussões, relatos ou qualquer forma de expressão. Percebeu-se que a professora regente utilizava a história apenas como um mero recurso didático para desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Essa perspectiva não é a adotada pela escola, pelo contrário, as coordenadoras empenham-se em escolher histórias que de alguma forma vão tocar, identificar ou despertar questionamentos nas crianças.

Segundo Mitjáns Martínez (2006), a criança assume uma relação com o mundo mediante o caráter gerador da psique e estão presentes em cada momento, sentidos subjetivos da sua história de vida e de suas produções a partir do seu contexto da ação. Em cada experiência a criança assume uma dimensão singular de possibilidades de subjetivação, o que no processo de contação de histórias foi totalmente desconsiderado pela professora. Assim, possibilidades de expressão subjetiva e de reconhecimento do universo de cada criança e do grupo se perderam por completo.

- **Análise dos Desenhos das Crianças**

Após a leitura do livro “Chapeuzinho Amarelo”, as crianças deveriam fazer um desenho sobre a história (Tabela 3, ANEXO 3). Não foi estabelecido nenhum padrão ou regra para o desenho, apenas dito que era livre e poderiam desenvolver o que quisessem. Após um período, as crianças entregaram o desenho.

Verificou-se que a prática pedagógica da professora regente estava claramente refletida em suas produções. A professora sempre contava histórias para as crianças e pedia que desenhassem, todavia ela especificava o que e como deveria ser representado. Os desenhos das crianças eram habitualmente muito semelhantes, como por exemplo, a reprodução da capa do livro. Todavia, no desenho solicitado, foram agregados elementos da fantasia como sol, nuvens, flores e animais.



Figura 2 – desenho de Ana Lua



Figura 3 – Desenho de Ana Bela



Figura 4 – Desenho de Raul



Figura 5 – Desenho de Ana Sol

Os desenhos tiveram interferência da professora regente da turma, que fez margens nas folhas para delimitar o espaço, além de dar sugestões do que deveria ser desenhado. A figura 2 ilustra um modelo de reprodução, focando na personagem representada da capa do livro (Chapeuzinho Amarelo). Na figura 3, a criança expressa sua emoção ao representar uma velha de que não gosta. A figura 4 é rica em detalhes, há vários animais, a criança demonstrou interesse nos animais que foram mencionados na história. Na figura 5, todos os elementos representados estão conectados, o que chama atenção é que Chapeuzinho Amarelo é representada menor que os demais elementos (lobo com outro animal, assim desenhados certamente pela dimensão subjetiva que assumem na história), porém ela está na parte superior do desenho.

Há também um desenho, não apresentado aqui, em que a criança verbalizou que a representação com um “X” caracteriza um erro. Nesse desenho, fica marcada a censura da criança com o objetivo de alcançar o modelo aceito, chegar ao “certo”.

Não nos é possível fazer muitas reflexões sobre os desenhos, porque a professora regente fez muitas interferências e não proporcionou muito espaço para a

realização da atividade proposta, ficando evidente o modelo homogeneizante que essas crianças estavam expostas. As crianças demonstravam insegurança ao desenhar, e ficavam perguntando se estava bonito, outras disseram que não sabiam desenhar ou fazer desenhos bonitos. Não é possível explicitar com precisão detalhes representados, pois a atitude da professora inibiu o processo de criação, imaginação e expressão emocional; não se sabe quais foram as intenções das crianças, seus estados emocionais e o que as afetava no momento da sua representação pictórica.

Apenas um desenho fugiu ao padrão dos demais: aquele em que uma criança desenhou uma velha (figura 3). Ao ser indagada, respondeu que a desenhou porque não gosta de velha. A criança não quis dizer mais nada, além disso, e não explicou o motivo de não gostar. Percebeu-se que, mesmo dando espaço para criação e expressão emocional, a maioria das crianças desenhou conforme fazia nas atividades direcionadas pela professora regente, ou seja, reproduziu o padrão de desenho instituído e, em certa medida, já introjetado.

Segundo Vigotski (2009), quando se elabora desenhos de observação, quando se escreve ou faz algo seguindo determinado modelo, reproduz-se o que existe diante de nós ou o que assimilamos e elaboramos antes. Afirmo o autor que a expressão da imaginação criativa sempre contém elementos afetivos, como se pode perceber pela resposta da criança que desenhou uma velha da qual afirma não gostar.

- **O que Grupo Focal revelou**

Ao iniciar o trabalho com as crianças, percebeu-se que a maioria da turma estava animada e participativa. Foi dado a elas todo o espaço para expressarem o que quisessem, de forma oral e gestual, entre outras. Quando foi solicitado que identificassem os elementos da história, a maioria das crianças enfatizou o lobo (Tabela 4, ANEXO 3). Isso pode ser interpretado como sendo ele o personagem mais marcante para as crianças.

Outras crianças identificaram elementos secundários da história, como coruja, jacaré e tubarão, que estão ao final da história, talvez por terem achado graça ao

jogo de inversão de sílabas, estratégia usada pela Chapeuzinho Amarelo para enfrentar o medo de monstros.

Algumas crianças não falaram, porém reconhecemos que a expressão emocional se manifestam só por meio da oralidade, mas é composta por uma gama de linguagens em que o silêncio também se configura como uma forma de expressão que muitas vezes não é compreendida no contexto escolar. De acordo com Orlandi (2007, p.23) “há silencio signifiicante”, que “tem significância própria”. E acrescenta que “o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio.” No contexto escolar, essa minuciosidade de sentido, entre o dito e o não dito, não é compreendida, pois nele habitualmente prega discursos fixos e se estimula a reprodução.

Na questão “O que chama mais sua atenção na Chapeuzinho?”, (Tabela 5, ANEXO 3) as respostas são voltadas para o lobo, que também foi chamado de bicho. Muitas crianças não responderam a essa questão, talvez por ela ser muito semelhante à anterior.

Acredita-se que o estímulo para a participação das crianças teria levado a obtermos uma maior quantidade de respostas, e conseqüentemente uma maior expressão emocional, porém reconhecemos que os aspectos qualitativos (os significados) são mais importantes que os quantitativos.

Quando perguntadas “Como era a Chapeuzinho Amarelo?” (Tabela 6, ANEXO 3), o fator medo foi o mais enfatizado por quase todas as crianças. Como afirmou uma delas: “Medo de tudo, tudo, tudo”, além do medo específico do lobo, também abordado. Essa categoria mostra que a expressão emocional de medo foi manifestada pelas crianças como a principal característica da Chapeuzinho: medo do lobo, de cobra, de minhoca, de tubarão... Como afirmou uma das delas, chapeuzinho “era medrosa”.

Dessa forma, percebe-se claramente que as crianças estabeleceram uma identificação com a emoção da personagem principal, e não com outros aspectos tais como suas características físicas, haja visto que apenas uma criança mencionou o elemento “chapéu amarelo” para descrever a Chapeuzinho.

De acordo com Bruno Bettelheim (1996), devido a esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações por conta própria, identificando-se com as lutas interiores e exteriores do herói. Nesse contexto, as crianças se

identificaram com as lutas e emoções referentes ao medo da personagem principal, visto que também manifestaram, inicialmente, medo do lobo. Com o triunfo da personagem Chapeuzinho Amarelo, as crianças sentiram-se empoderadas para enfrentarem seus medos, inclusive os não abordados na obra.

Dessa forma, a criança sente-se representada, pois a personagem principal auxilia no entendimento de suas reações e emoções, assim como proporciona o enfrentamento e elaboração de seus conflitos internos.

Ao serem perguntadas “O que é medo?” (Tabela 7, ANEXO 3), as crianças começaram por expressar situações ou elementos da narrativa que lhes causam medo. Três crianças afirmam que “medo é quando o lobo faz medo na chapeuzinho vermelho”. Notou-se que as crianças mencionam chapeuzinho vermelho no lugar de chapeuzinho amarelo, devido às relações de semelhança que resultam do seu conhecimento da história original. Outra vez, o lobo é enfatizado pelas crianças.

Para uma das crianças, “Medo é quando a gente tem alguma coisa de medo.” Para outra: “Medo é quando a gente leva um susto.” Outra criança afirma que medo “é cobra”, outra que é “lagartixa”, referindo-se ao objeto desencadeador dessa emoção; outra relata que é quando vê na televisão (o meio de comunicação pelo qual o medo é veiculado) e outra expressa, em tom de desconfiança: “Eu não tenho medo de cupim não.”

Percebe-se que as crianças recorrem a suas experiências para tentar definir medo. Entende-se que elas buscam recursos de sentido vivenciados no decorrer da vida, visto que a significação das crianças está relacionada a elementos que de alguma forma marcaram sua história pessoal ou foram veiculadas pelas representações sociais. Como afirma González Rey,

As criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular complexos processos da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 273)

Na categoria “Alguém tem medo de alguma coisa?”, (Tabela 8, ANEXO 3) muitas crianças expressaram seus medos. Como afirma uma das crianças: “Eu tenho medo de bode porque bode tem chifres”. Algumas crianças expressaram o medo de parentes próximos: “Minha mãe tem medo de cobra”, “Meu irmão morre de

medo de bode, de vaca”. Uma possível explicação para isso pode ser por a criança não querer demonstrar que tem medos e com isso, transferir o medo para pessoas do seu convívio. Outra criança tenta negar um medo que tem, mas acaba se entregando com as palavras, naturalmente projetando o desejo de superação do seu medo: “Eu tenho medo de sapo, mas agora eu não tenho mais.”

As crianças foram também indagadas acerca do local de moradia do medo (Tabela 9- Anexo 3). Interessante observar como o medo é reconhecido pelas crianças como voltado para dentro - dentro de si - como no caso de duas crianças que declaram saber que o medo mora “Dentro da gente”. A esmagadora maioria, porém, reconhece as interioridades do medo, apontando que o medo está dentro da terra, “lá embaixo da terra”, “no centro da terra”, “dentro do chão”, e até “na mochila”. Ou seja, quase todas as crianças reconhecem que o medo mora em algum lugar escondido, profundo, invisível. As emoções têm lugar nas profundezas, como a Psicanálise tão claramente aponta ao identificar o inconsciente como amais obscura instância do psiquismo.

Diante da pergunta “O que é emoção?” (Tabela 10, ANEXO 3), a maioria das crianças expressou estar relacionada a coisas alegres ou que trazem alegria. Algumas crianças enfatizaram que emoção é “Ter parquinho para brincar” e “Ter piscina”. As crianças podem ter se expressado desse jeito porque na escola essas são as atividades favoritas delas: dia de parquinho e piscina é dia de festa. Outra criança relatou que é “andar de bicicleta” e outra “passear”. Nesse contexto, percebe-se que as crianças relacionam a emoção a coisas positivas, atividades de lazer prazerosas: gostam de brincar, passear, e a satisfação associada a essas atividades foi claramente manifestada.

O sentido subjetivo de emoção possui, portanto, para aquelas crianças, uma conotação positiva. “No sentido subjetivo, nos atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e consequências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea” (GONZÁLEZ REY, 2007, P.167). Concluímos então que as crianças buscaram recursos subjetivos construídos socialmente para manifestar elementos do seu meio e experiência social que expressassem satisfação.

À questão “Onde a emoção fica?” (Tabela 11, ANEXO 3), as crianças responderam: “Dentro da gente”, “Na nossa vida”. Nesse contexto, elas afirmam que a emoção é algo interno mas também externo. Talvez por esta questão se

assemelhar a uma outra, “Onde mora a emoção?”, apenas duas crianças responderam. As duas respostas são muito interessantes, pois se reportam à experiência (“Na nossa vida”) - possivelmente a situações sociais geradoras de emoções - assim como à sua vivência interna da emoção. (“Dentro da gente”). No contexto da abordagem de González Rey (Ibidem), podemos compreender que se internalizam significados e sentidos a partir das experiências sociais vivenciadas, no âmbito de um diálogo permanente entre subjetividade social e individual.

Perguntadas se sentiram alguma emoção durante a leitura da história (Tabela 12, ANEXO 3), três crianças responderam “medo”, uma “alegria” e outra “feliz”. Nesse contexto, podemos inferir que as crianças reconhecem que a emoção varia de acordo com a situação que está sendo vivenciada. Podemos também inferir que medo e alegria se mesclam no decurso da história contação da história: talvez alegria em escutar a história, e medo do lobo: “medo, um montão de medo”!

Na questão “O que vocês fariam para o medo?”, (Tabela 13, ANEXO 3) a maioria das crianças mostrou-se corajosa para enfrentá-lo, e esse encorajamento foi abordado de forma muito efetiva: “Vou dar um murro que ele vai parar lá em Santiago”, “Vou dá um soco nele até em Samambaia.” Os lugares relatados são considerados longínquos para as crianças, por isso mandariam o medo para lá. Uma criança reconhece que o medo faz parte dela, que está em seu corpo, e que precisa mandá-lo embora: “Vou falar para ele sair do meu corpo.” Essa fala demonstra certa autonomia e segurança, ao explicitar que irá fazer pessoalmente com o medo.

Segundo Brazelton (apud Schachter & Mccauley, 1990, p. 29), os medos podem ser considerados janelas que se abrem nos períodos inevitáveis de ajustamento pelos quais todas as crianças precisam passar.

A pergunta que aborda o sentimento das crianças acerca do medo – “O que a gente iria sentir-se estivesse com o medo na nossa frente?” (Tabela 14, ANEXO 3) foi a que as crianças mais participaram: treze crianças se expressaram.

As crianças mencionam Deus para a resolução da problemática do medo: se o medo estiver na sua frente devem, “jogar lá para Deus”. Fazem referência também à figura divina, ao relataram: “Quando o medo está na frente da gente, a gente tem que jogar ele lá para cima.” Dessa forma, além das emoções, as crianças expressam suas crenças, ou as crenças veiculadas no seu ambiente familiar e social.

Após um período, uma criança levantou questões de sala de aula que a afetavam com relação a outra criança. Havia na sala uma criança com espírito de

liderança, todos queriam ser amigos dela porque ela comandava todos, inclusive determinava quem faria parte de seu grupinho de amizade. A criança demonstra-se chateada com essa situação ao afirmar: “Tia, Laura* também um dia disse pra mim e para o João* que não era nossa amiga mais. Ela não lembra não, mas eu lembro. Acha que eu não sou bom de memória não.” Expressa também o desejo de ter sua amizade: “Eu gosto dela sendo minha amiga.” A criança que liderava a turma, demonstra-se constrangida após todos os olhares serem direcionados a ela. Após isso, a mesma criança demonstra insatisfação com as agressões de outra criança: “Eu sou amigo do José*, mas o José gosta de bater”.

Depois, as crianças começaram a enfatizar questões do convívio familiar: “Todo dia quando eu vou para minha casa está sem ninguém, não fico com medo, eu fico jogando.” Pode-se inferir que a criança demonstra um certo desconforto em estar só em casa. Outra afirma: “Eu cuido dos meus irmãos. Eu que faço a comida.” E outra: “Já deixei o arroz no fogo lá em casa. Quando eu chegar o arroz já deve ter queimado.” Pode-se inferir que tarefas como cuidar dos mais novos e preparar as refeições, de responsabilidade dos pais, possivelmente caberão às crianças em determinadas situações, por contingências várias, e isso poderá ser gerador de medos e inseguranças. Ou então que as crianças expressaram formas de brincar que se mesclam a tarefas do dia a dia, reproduzindo situações domésticas como deixar queimar o arroz, o que pode também gerar estados de medo pelo perigo que representa, além de inutilizar o alimento.

Segundo Vigotski (2009), as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. Nesse contexto, as representações das crianças sobre o seu cotidiano são reelaborações criativas de impressões vivenciadas, com o intuito de construir uma realidade nova que corresponda aos seus desejos de criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar os contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da expressão emocional da criança no âmbito da educação infantil. A pesquisa foi realizada com crianças de 5 anos e a respectiva professora, no contexto de uma escola de educação infantil da rede pública de Planaltina-DF.

Uma constatação que merece nossa reflexão é que a professora, embora reconheça o valor e contribuições da literatura para a expressão emocional da criança, evidenciando possuir conhecimentos sobre a temática, em sua prática pedagógica com literatura infantil limita-se a ler os livros recomendados pela escola, não abrindo qualquer espaço para a expressão criativa nem emocional das crianças.

As crianças, quando tiveram oportunidade de vivenciar uma outra prática pedagógica com a literatura infantil, por meio da leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo*, da sua expressão artística e subjetiva por meio do desenho e da escuta sensível no grupo focal, revelaram suas emoções. A análise mostra que a expressão emocional de medo foi manifestada pelas crianças como a principal característica da *Chapeuzinho*. Ao serem perguntadas “O que é medo?”, as crianças buscaram recursos de sentido vivenciados no decorrer da vida, visto que a significação das crianças está relacionada a elementos que de alguma forma marcaram sua história pessoal ou foram veiculadas pelas representações sociais. Na categoria “Alguém tem medo de alguma coisa?”, algumas crianças manifestam medos de pessoas do seu convívio. As crianças foram também indagadas acerca do local de moradia do medo, quase todas as crianças reconhecendo que o medo mora em algum lugar escondido, profundo, invisível.

Na categoria “O que é emoção?”, percebeu-se que as crianças relacionam a emoção a coisas positivas, atividades de lazer prazerosas. “Onde a emoção fica?”, elas afirmam que a emoção é algo interno mas também externo. Perguntadas se sentiram alguma emoção durante a leitura da história, podemos inferir que as crianças reconhecem que a emoção varia de acordo com a situação que está sendo vivenciada. Na questão “O que vocês fariam para o medo?”, a maioria das crianças mostrou-se corajosa para enfrentá-lo, e esse encorajamento foi abordado de forma muito efetiva. Na pergunta que aborda o sentimento das crianças acerca

do medo – “O que a gente iria sentir se estivesse com o medo na nossa frente?”, as crianças expressam diversas emoções, não se restringindo ao contexto da história.

Diante dos relatos das crianças, podemos afirmar que as emoções foram manifestadas, não só as relacionadas com a história, mas ao que no momento as afetava, seja no âmbito escolar, familiar ou social. É relevante destacar que as emoções expressas não se limitaram ao medo. Acredita-se que a pesquisa foi relevante não só por proporcionar expressão emocional, como também a criação, fantasia, brincadeira, criatividade, entre outros aspectos.

É curioso observar, também, que a emoção é definida pelas crianças como algo concreto gerador de satisfação na sua realidade. E que, embora verbalizem algo de concreto como objeto do seu medo, reconhecem que este mora em algum lugar escondido, profundo, invisível.

Com esta pesquisa pretende-se contribuir para a reflexão sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento da expressão das emoções da criança, com a finalidade de propiciar um refinado olhar referente ao trabalho com literatura em sala de aula da educação infantil. Espera-se que este trabalho seja significativo na prática pedagógica dos professores e preencha lacunas, mesmo pequenas, referentes à temática.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS

Durante todo o meu processo de formação, sempre tive como objetivo ser professora da rede pública de ensino, devido às dificuldades vivenciadas durante o meu período escolar em escolas públicas do Distrito Federal- DF. Nesse ano, comecei a trabalhar como professora temporária em uma escola da rede pública de Planaltina-DF, escola onde estudei por cinco anos. Deparei-me com imensos desafios e limitações que fizeram com que eu me sentisse cansada, porém não derrotada. Essas experiências fizeram-me perceber a importância de um trabalho significativo com os alunos, para que a realidade escolar rompa com uma visão simplista e homogeneizante dos alunos e os perceba como seres singulares e heterogêneos. Dessa forma, pretendo ser aprovada no concurso efetivo da Secretaria de Educação do DF e, posteriormente, ingressar no mestrado e doutorado na Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gosturas e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.

ARROYO, M.G.O. Significado da infância. **Rev. Criança**: Brasília, 1994, p. 17-21

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. São Paulo: Líberlivros, 2002.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades. Ed. 34, 2002.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 11-43

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CADEMARTONI, L. **O que é literatura**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

CLAIDY, C. e KAERCHER, G. **Educação para que te quero?** Porto Alegre, 2001.

COELHO, N. N. "Literatura infantil: arte literária ou pedagógica?" In: **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. SP: Moderna, 2000. p.46-49

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

DESCARTES, R. **As paixões da alma** (Coleção Os Pensadores). Rio de Janeiro: Abril, 2000.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson; 2003.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), **Les représentations sociales**, 4.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, pp. 31-61

LARROSA, J. **Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M.C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, v.1, p. 69-94.

MOSCOVICI, S. (2000). Lo social em tiempos de transición / Diálogo com Serge Moscovici. **Revista SIC** (Caracas, Venezuela), 617, 302-305. Disponível em: Retrieved from <http://www.dialogoconSerge-Moscovici/SIC.html> (acesso em jan. 2016).

MORTATTI, M. R. **Leitura crítica da literatura infantil**. Araraquara, 2001.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, M. A. M. **A subjetivação da escrita**: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização. UnB, Instituto de Psicologia. Tese de Doutorado. Brasília, 2003.

SHACHTER, R; McCAULEY, C. **Meu filho tem medo**. São Paulo: Saraiva. 1990.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SPINOZA, B. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TEIXEIRA, J. F. **Mente, cérebro e cognição**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VEER, R., & VALSINER, J. **Vigotski**: Uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas Superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA REGENTE

1. Como você percebe a prática da literatura infantil em sala de aula?
2. Em sua opinião, as experiências de vida, as emoções das crianças, podem ser expressas por meio da literatura infantil? Se sim, de que maneira?
3. Como você considera a relação da literatura infantil com a expressão das emoções da criança?

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO

Solicito autorização para utilizar, no âmbito restrito da Universidade de Brasília, os dados coletados com as crianças na pesquisa do meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC): **Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da expressão emocional da criança.**

A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2015 com as crianças de cinco anos de idade do 2º período da Educação Infantil desta Escola, no turno matutino. A sala de aula, objeto de pesquisa, era composta por 21 alunos.

Esclareço que a identidade dos sujeitos será inteiramente preservada, pois utilizaremos nomes fictícios.

Ao final do trabalho, disponibilizo-me para realizar um encontro na escola, a fim de divulgar e discutir, junto com as professoras, os resultados da minha pesquisa, contribuindo para o trabalho desenvolvido na escola com literatura infantil.

Qualquer esclarecimento pode ser realizado junto a minha orientadora, professora Maria Alexandra Militão Rodrigues, matrícula 127531, Faculdade de Educação da UnB. Telefone: 91336296.

Atenciosamente,

Daniele Bernardes dos Santos- 12/0157161

Jardim de Infância Casa de Vivência

ANEXO 3: Tabelas e imagens advindas da coleta de dados

Tabela 1- Respostas da Professora Regente ao Questionário

Perguntas	Percepção da Professora
1- Como você percebe a prática da literatura infantil em sala de aula?	• Prática essencial; • Momentos especiais, podemos criar, inventar, sonhar e compartilhar emoções.
2- Em sua opinião, as experiências de vida, as emoções das crianças, podem ser expressas por meio da literatura infantil? Se sim, de que maneira?	• Com os contos de fadas porque trazem conflitos que são sempre atuais. • Permite que as crianças reflitam sobre esses conflitos.
3- Como você considera a relação da literatura infantil com a expressão das emoções da criança?	• As crianças vivenciam as emoções, devido a isso a criança pede que repita várias vezes uma história.

Tabela 2- Obras de Literatura Infantil, emoções expressas pelas crianças e espaço para expressão e discussão das histórias

História	Emoções das crianças	Espaço para expressão e discussão
“Dona Baratinha” de Ana Maria Machado	Alegria, Animação e Agitação, retraídos, curiosos.	Não houve
“O Noivo da Ratinha.” De Lúcia Hiratsuka.	Alegria, animação, concentração e curiosos.	Não houve
“Uma joaninha diferente” de Regina Célia Melo.	Alegria, afeto, concentração, retraídos e curiosos.	Não houve
“Gato pirado” de Lúcia Reis	Alegria, concentração e ansiedade.	Não houve
“A Viagem de Cristal” de Rosângela Pedrina.	Alegria, ansiedade, concentração e curiosos.	Não houve

Asementinha que não queria nascer, de Patrícia Kenney e Richard McFadden	Surpreso, ansiedade, concentração, interessados e curiosos.	Não houve
“Bom dia todas as Cores” Ruth Rocha	Alegria, Animação, concentração, interessados e curiosos.	Não houve
“Peppa” Silvana Rando;	Alegria, Afeto, Surpreso, interessados, retraídos e curiosos.	Não houve

Tabela 3 –Elementos dos desenhos das crianças após a leitura da história “Chapeuzinho Amarelo.”

	Desenha com elementos da História.	Agrega elementos da fantasia.	Elemento da fantasia que é representado
Desenho 1	X	X	Flor
Desenho 2	X	X	Flores
Desenho 3		X	Velha
Desenho 4	X	X	Rinoceronte
Desenho 5	X	---	----
Desenho 6	X	---	----
Desenho 7	X	X	Flor
Desenho 8	X	---	-----
Desenho 9	X	X	Flores
Desenho 10	X	X	Flores
Desenho 11	X	X	Flores
Desenho 12	X	X	Flores
Desenho 13	X	----	----

Tabela 4- Questão 1 – Identificação do tema da história

	O que a história fala?
C1	Lobo
C2	Lobo

C3	Chapeuzinho Vermelho
C4	Lobo
C5	Coruja
C6	Homem
C7	Chuva
C8	Jacaré
C9	Tubarão
C10	Cara de calda

Tabela 5- Questão 2– Elementos centrais da história identificados pelas crianças

	O que chamou mais sua atenção na Chapeuzinho? Quando eu leio a história e vocês imaginam a Chapeuzinho, o que chama mais a atenção de vocês?
C1	O bicho
C2	O lobo
C3	O cara de calda

Tabela 6- Questão 3 – Caracterização da Chapeuzinho Amarelo

	Como era a chapeuzinho amarelo?
C1	Tinha um chapéu amarelo
C2	Era medrosa
C3	Tinha medo de cobra
C4	Medo deTudo, tudo, tudo
C5	Medo de Minhoca
C6	Medo de Tubarão
C7	Cara de calda
C8	Medo do lobo

Tabela 7- Questão 4 –**Como as crianças definem medo**

	O que é medo?
C1	Medo é quando a gente tem alguma coisa de medo.
C2	Medo é quando a gente leva um susto.
C3	Quando o lobo faz medo na chapeuzinho vermelho.
C4	Quando o lobo faz medo na chapeuzinho vermelho.
C5	Quando o lobo faz medo na chapeuzinho vermelho.
C6	É cobra.
C7	Quando vê na televisão.
C8	Lagartixa.
C9	Eu não tenho medo de cupim não.

Tabela 8- Questão 5 – **Medos verbalizados**

	Alguém tem medo de alguma coisa?
C1	Baleia.
C2	Minha mãe tem medo de cobra.
C3	Eu tenho medo de bode porque bode tem chifres.
C4	Meu irmão morre de medo de bode, de vaca.
C5	Tubarão
C6	Urubu
C7	Sapo
C8	Eu tenho medo de sapo, mas agora eu não tenho mais.

Tabela 9- Questão 6 – **Local de moradia do medo**

	Alguém sabe onde o medo mora?
C1	No chão, dentro do chão.

C2	Dentro da gente.
C3	Dentro da terra.
C4	No centro da terra.
C5	Na mochila.
C6	Lá embaixo da terra.
C7	Lá em cima da terra.
C8	Em cima da terra não tem.

Tabela 10- Questão 7 – **Saberes acerca da emoção**

	Alguém sabe o que é emoção?
C1	É alegria.
C2	Alegre, ficar alegre.
C3	Ter parquinho para brincar.
C4	Piscina.
C5	Andar de bicicleta.
C6	Passear.

Tabela 11- Questão 8 – **Localização da emoção**

	Onde a emoção fica?
C1	Na nossa vida.
C2	Dentro da gente.

Tabela 12- Questão 9 – **Emoções experimentadas durante a leitura da história**

	Quando eu li a história para vocês, sentiram alguma emoção?
C1	Medo, um montão de medo.

	De alegria.
C2	Feliz.
C3	Com medo.
C4	Com medo de lobo.

Tabela 13- Questão 10 – **Estratégias de enfrentamento do medo**

	Vamos imaginar que vocês estão de frente para o medo de vocês, vão encontrar com o medo. O que vocês fariam para o medo?
C1	Vou falar para ele sair do meu corpo.
C2	Vou dar um murro que ele vai parar lá em Santiago.
C3	Vou dá um soco nele até em Samambaia.
C4	Até ele ir lá na China, lá no telhado.
C5	Quando o lobo fica triste, o medo.

Tabela 14- Questão 11- **Sensações diante do medo**

	O que a gente ia sentir se a gente estivesse com o medo na nossa frente?
C1	Com medo.
C2	Quando o medo está na frente da gente, a gente tem que jogar ele lá para cima.
C3	Joga lá pra Deus.
C4	Eu queria que ela (Maria*) fosse minha amiga.
C5	Tia, Laura* também um dia disse pra mim e para o João* que não era nossa amiga mais. Ela não lembra não, mas eu lembro. Acha que eu não sou bom de memória não.
C6	Eu gosto dela sendo minha amiga.
C7	Eu sou amigo do José*.
C8	É, mas o José* gosta de bater.

C9	Todo dia quando eu vou para minha casa está sem ninguém Não fico com medo, eu fico jogando.
C10	Eu cuido dos meus irmãos.Eu que faço a comida.
C11	Eu faço o almoço.
C12	Já deixei o arroz no fogo lá em casa. Quando eu chegar o arroz já deve ter queimado.
C13	Eu gostei do cara de tubarão de calda.

* Nomes fictícios



