



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IAGO COSTA SANTOS

Literatura infantil, emoção e imaginação: Conhecendo a si e o mundo por meio das histórias

Brasília
2023

IAGO COSTA SANTOS

Literatura infantil, emoção e imaginação: Conhecendo a si e o mundo por meio das histórias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Faculdade de Educação da UnB como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^a. Ireuda da Costa Mourão

BRASÍLIA
2023

IAGO COSTA SANTOS

Literatura infantil, emoção e imaginação: Conhecendo o mundo e a si por meio das histórias

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professora Dra. Andrea Cristina Versuti
da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Kátia Oliveira da Silva
da Secretaria de Educação do Distrito Federal
(Membro Suplente)

Data da aprovação: 18/12/2023

BRASÍLIA
2023

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos primeiramente a Deus, que me ensinou pacientemente a esperar, acreditar e amar.

Agradeço imensamente a minha mãe Sandra Costa, que pelo seu amor e apoio, me ajudou chegar até aqui, e ao meu pai Joaquim dos Santos que me mostrou o caminho e ensinou ser quem sou hoje.

Agradeço aos meus irmãos Pedro Costa e Higor Costa por estarem ao meu lado.

Gostaria de agradecer à minha avó Valdete Costa, por sua bondade e por ter me acolhido em sua casa.

Agradeço à minha prima Ana Carolina, que me incentivou a acreditar e a ir em busca dos meus sonhos, compartilhando cada conquista ao meu lado.

Agradeço aos meus queridos amigos que de longe ou de perto me ouviram, apoiaram e estiveram ao meu lado ao longo desses anos.

Aos amigos da graduação que tornaram essa jornada muito mais prazerosa e gostosa de ser vivenciada.

Agradeço à minha amiga Kétrin Helena, por cada abraço, conversa e troca de experiências ao longo de toda graduação, e à sua família por todo carinho que têm por mim.

Gostaria de agradecer profundamente às professoras Andrea Versuti, Ireuda Mourão e Paula Cobucci por não só compartilharem seus conhecimentos, mas por todo amor e afeto ao longo da graduação — vocês acrescentaram sentido para esse trabalho e plantaram uma semente em mim que certamente floresça em lindas flores ao longo do meu caminhar na educação.

Agradeço novamente à professora Ireuda Mourão pela orientação, pelos encontros e tempo dedicado a este trabalho.

Quero expressar minha gratidão pela jornada que tive ao longo da Graduação em Pedagogia, aos professores do curso e aos momentos na Faculdade de Educação que me trouxeram tantos afetos e boas lembranças.

À Universidade de Brasília pelas vivências e aprendizados.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como os processos imaginativos e as emoções podem ser trabalhados a partir da literatura infantil com crianças de uma escola de anos iniciais de Brasília. Para tanto, tem como principais instrumentos a observação participante realizada em 2023 em uma Escola Classe de anos iniciais de Brasília/DF, na qual utilizou-se de registros diários do cotidiano escolar, a documentação ao analisar o Projeto Político Pedagógico e a entrevista semiestruturada com três educadoras. Essas discussões resultaram em uma compreensão dos projetos e atividades desenvolvidos na Escola Classe que envolvem o uso da literatura infantil, assim como promoveu reflexões sobre a potencialidade das rodas de contação de histórias e da leitura do livro em voz alta, tendo como referência as experiências e relatos das educadoras, e momentos colhidos nos registros diários. Os principais autores que fundamentaram essas discussões foram: Vigotski (1999, 2009); González Rey (2003, 2014). A partir disso, tece atitudes que podem ser tomadas para a realização da contação de histórias, visando um maior entendimento sobre a significação desses momentos para a promoção da imaginação e dos processos emocionais das crianças. Por fim, refletiu sobre as possibilidades de utilização de obras literárias, propondo o encorajamento aos educadores para realizarem um exercício que os leve a sair da neutralidade em relação à seleção dos exemplares a serem disponibilizados às crianças.

Palavras-Chave: crianças e infâncias; contação de histórias; emoções; imaginação; literatura infantil.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand how imaginative processes and emotions can be worked on through children's literature with children in a primary school in Brasília. To this end, the main instruments used were participant observation carried out in 2023 in a primary school in Brasília/DF, in which daily records of the school's daily routine were used, documentation when analyzing the Pedagogical Political Project and semi-structured interviews with three educators. These discussions resulted in an understanding of the projects and activities developed at the Class School that involve the use of children's literature, as well as promoting reflections on the potential of storytelling circles and reading the book aloud, with reference to the experiences and reports of the educators, and moments collected in the daily records. The main authors behind these discussions were: Vygotsky (1999, 2009); González Rey (2003, 2014). Based on this, it weaves attitudes that can be taken to carry out storytelling, aiming for a greater understanding of the significance of these moments for promoting children's imagination and emotional processes. Finally, it reflects on the possibilities of using literary works, proposing that educators be encouraged to carry out an exercise that leads them out of neutrality in relation to the selection of books to be made available to children.

Keywords: children and childhood; storytelling; emotions; imagination; children's literature.

MEMORIAL EDUCATIVO

Busco nas minhas memórias recordações da minha infância, e me lembro dos altos e baixos que a minha criança passou. Nasci da união de pais que estão juntos há mais de 30 anos: minha mãe vinda da Bahia e meu pai brasileiro. Nessa jornada partilhada, me deram à luz em 7 de abril de 2001, na cidade de Brasília. Sou o último dos três filhos dos meus pais. Em Valparaíso de Goiás, carrego nas lembranças as vezes em que meu pai me levava à Escola Municipal Monteiro Lobato, onde fui alfabetizado, e durante essas idas e vindas, via e ouvia acerca da importância de estudar.

Desde os primeiros anos no Ensino Fundamental, tenho em mim esse apreço pelo conhecimento e tive todo apoio dos meus pais para isso, somado também ao incentivo das minhas primeiras professoras, as quais guardo para sempre no coração. Ainda nesse tempo, recordo-me das professoras apresentando as letras do alfabeto e explorando diversos gêneros textuais a partir da leitura das histórias, poemas e contos que me deixaram marcado até hoje. Lembro também dos bons amigos que criei dentro e fora da escola, e mesmo em uma região perigosa, encontrávamos apenas os bons motivos para aproveitarmos cada momento para brincar e deixar nossas crianças aproveitarem tudo de bom que nos rodeava.

Na minha infância morei com meus irmãos e na adolescência ficamos só eu e meus pais. Nas diversidades que atravessaram minha família, por volta dos 12 anos comecei frequentar a igreja por vontade própria, embora tivesse o incentivo dos meus pais, eles não iam comigo. Na igreja, encontrei um refúgio espiritual que me proporcionou muita força para seguir em frente e toda semana era a mesma rotina de ir à escola e ir à igreja. Em meio a tanto caos, era seguro para mim colher da paz e boas novas que as palavras dos irmãos traziam.

Durante o período em que fiquei na igreja, criei laços com amigos que chamo de irmãos. Laila Silva e Lucas Almeida são amigos dos quais tenho grande fonte de inspiração, e desde que nos conhecemos compartilhamos dos nossos processos de autoconhecimento e crescimento juntos. Nós três, mesmo em jornadas diferentes, até hoje zelamos pelo carinho e pela amizade. Herdei dos meus pais a amorosidade que sempre tiveram comigo e sempre quis partilhar dela também com os meus amigos.

De volta a minha jornada escolar, cursei do 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Almirante Tamandaré. No entanto, diante da precarização do ensino e do pouco incentivo para que os estudantes buscassem um ensino superior, com muita relutância, convenci meus pais de que eu precisava estudar em uma escola do Plano

Piloto para me sair melhor nos vestibulares que eu viesse a fazer, foi uma atitude difícil, pois eu precisaria gastar quase toda bolsa do meu estágio com o transporte e acordar bem mais cedo. No Centro de Ensino Médio Paulo Freire, cursei o 2ª e 3º ano. Lá, comecei a alimentar o sonho de ingressar em uma universidade pública, eu queria estudar na Universidade de Brasília - UnB, tinha em mente vários cursos, mas o que eu queria mesmo era ingressar. Na época, eu não tinha conhecimento do Programa de Avaliação Seriada - PAS, e foi minha prima, Ana Carolina, que o apresentou a mim, destacando-o como uma estratégia única para conquistar uma vaga na UnB. Fiz todas as etapas e então o sonho concretizado: uma vaga no curso de Pedagogia.

Ingressei na UnB em 2019 e minha jornada na graduação foi incrível. Logo no meu 1º semestre, fiquei maravilhado com os professores incríveis que encontrei. Tive a oportunidade de ser atravessado pelo conhecimento da professora Andrea Versuti na disciplina de Educação, Tecnologia e Comunicação, o que fez com que eu me apaixonasse ainda mais pela educação, cinema e transmidiação. Em Processos de Alfabetização e Letramento, com a professora Paula Cobbuci, as manhãs durante o período pandêmico se tornaram mais leves graças aos seus "bom dias" doces e entusiasmados. Nas aulas, aprendi sobre o alfaetrar, a contação de histórias e, sem dúvidas alguma, sobre o poder do afeto.

No estágio de Educação Infantil, ensinar e aprender com os pequenos foi uma das experiências mais gratificantes da minha vida. Foi nesse período que meu interesse acerca das experiências emocionais que as crianças vivenciam despertou. Também foi durante esse estágio que conheci a professora Ireuda Mourão, e hoje continuo um trabalho que foi resultado das sementes não apenas que ela plantou em mim, mas também das lições amorosamente ensinadas por todos os professores ao longo desses 5 anos. Sou grato também pelas amizades que ganhei durante esse ciclo, pessoas que tornaram a jornada muito mais fácil e prazerosa, colorindo minha vida, cada uma à sua maneira. A UnB mudou minha vida para melhor.

Desde o início da minha graduação, sempre tive interesse em estudar acerca da literatura infantil, no 8º semestre, com as aulas da professora Paula Gomes na Oficina de Formação do Professor-Leitor, fui atravessado pela maravilha do potencial dos livros, das oficinas e das histórias. E como é bom ouvir e ler histórias. Esse encanto está presente no olhar de cada criança e ainda que muitas vezes imperceptível, cada um sabe como as palavras podem nos atravessar. Dessa forma, despertou em mim um profundo interesse em vivenciar a literatura infantil com as crianças, explorando sua relação com as emoções e a imaginação, embarcando em todos os saberes e sabores desse universo.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO	7
Introdução.....	10
1. Metodologia.....	13
1.1 Instrumentos Metodológicos	13
1.2 O Contexto da Pesquisa	15
2. Fundamentação teórica.....	19
2.1 Concepções de infâncias e crianças	19
2.2 A escola promotora de vivências emocionais, criativas e libertadoras	21
2.3 Literatura infantil: Experiências artísticas na escola	23
2.4 A emoção, a imaginação e a criação nas infâncias	26
3. O chão da escola como um lugar para se emocionar e imaginar	30
3.1 O potencial dos projetos com literatura infantil para o despertar da imaginação e emoção nas crianças	30
3.2 Os livros, os processos emocionais e imaginativos pelas lentes dos profissionais de educação e pesquisador.	39
3.3 A contação de histórias e análise de livros para o desfrutar de seus saberes e sabores.....	45
4. Para não concluir	56
5. Referências:.....	58
6. ANEXOS	61

Introdução

As lembranças que se criam dentro da escola parecem nos acompanhar durante toda a vida. Nossas vivências da infância podem revelar características intrínsecas a quem somos hoje e, de fato, é nessa fase que importantes aspectos do desenvolvimento vão desabrochando. Na escola, as histórias que nos são contadas, permitem com que nossa imaginação floresça e emoções batam à porta, abrindo os caminhos para as imagens, para a criatividade e para a imaginação.

A função social da escola traz vários enlaces que não devem ser compreendidos à luz do senso comum, o qual enxergou a instituição educativa, por muito tempo, como agente apenas da transmissão de conhecimento. Zabala (1998), ao falar dos diferentes tipos de capacidades desenvolvidas na escola, questiona o papel atribuído ao ensino que tradicionalmente privilegia as matérias e disciplinas consideradas mais relevantes, como o ensino da língua portuguesa e matemática, entretanto questiona se atualmente a escola também deve considerar as demais capacidades. Diante disso, ressalta que:

Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998, p. 30)

Dessa forma, a escola deve abranger mais do que conhecimentos conceituais e cognitivos; ela deve considerar a formação dos sujeitos em sua dimensão integral, e por conseguinte, proporcionar às crianças processos imaginativos e criativos, que são fundamentais para seu desenvolvimento.

Dentro da escola vários aspectos do desenvolvimento infantil podem estar acontecendo ao mesmo tempo, e para o cumprimento de uma educação integral, é importante que os planejamentos não sejam focados somente no campo do cognitivo e intelectual, mas que possam abranger os campos imaginativos e emocionais, a fim de fazer valer as subjetividades e potencialidades de cada um. Visto que ao proporcionar vivências onde o estímulo das emoções e imaginação estão presentes, ali também está aberto um caminho cultivado para o pensamento crítico, contra hegemônico, de desenvolvimento emocional e socioemocional.

Candido (1989), destaca o que são os direitos humanos: aqueles que estão ligados à alimentação, moradia, instrução, saúde, liberdade individual, ao amparo da justiça pública e a resistência à opressão. No entanto, indaga o porquê não do direito à arte e à literatura ser incluído nesse mesmo contexto. Portanto, compreende-se esse direito como fator indispensável

para a humanização dos cidadãos, fundamental para sua existência. Desse modo, assim como as áreas do conhecimento que são tradicionalmente privilegiadas no ensino, a escola deve ser um lugar também para a música, o teatro, as histórias e todas as manifestações artísticas que perduram por toda a vida, constituindo um direito fundamental.

No campo das literaturas infantis, há um diverso repertório de narrativas que permitem sermos tocados de diferentes formas, entre elas, se inserem os contos de fadas, as fábulas e outras histórias que proporcionam inúmeras possibilidades para realização de atividades pedagógicas no espaço escolar. Entretanto, essas narrativas não são um recurso apenas do ponto de vista pedagógico, mas para Coelho (2000), são demasiadamente artísticas, capazes de representar a existência humana, de fundir os sonhos, a imaginação e o real, sendo assim, permitem também a capacidade de um trabalho com as crianças para além do sentido denotativo, no qual se trabalha apenas com a sistematização gramatical e estrutural, mas dá lugar ao conotativo, que carrega consigo o efeito poético e artístico, dando lugar para as experiências emocionais e imaginativas.

Quanto ao entendimento sobre o que é arte, Vigotski (1999) evidencia os processos psicológicos e sentidos para tanto, isto é, estabelece uma relação entre a imaginação, criatividade e a emoção. O autor traz uma definição de arte como algo que está em permanente relação com a realidade objetiva, sendo intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais de determinada época que perpassam a realidade dos sujeitos.

A partir deste contexto, considerando o objeto de estudo desta investigação, e com a finalidade de encontrar trabalhos que dissertem ou tenham similaridade com o tema, foi feito um levantamento no site: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Identifiquei 7 dissertações de mestrado para o tema “Literatura Infantil e Emoção”, enquanto na temática de “Literatura Infantil e Imaginação”, foram encontradas 9 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, ambas com data de publicação a partir de 2013. Adicionalmente, em uma visita ao site do Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília, que reúne um acervo online, foram encontradas 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, todas guardam relação com os processos imaginativos e emocionais.

Dentre esses trabalhos, resalto como fundamental para o seguimento desta pesquisa a tese de Doutorado intitulada “Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental”, elaborada pela professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Paula Gomes de Oliveira. Além disso, aponto a dissertação de mestrado de Kátia Oliveira da Silva, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade

de Brasília, intitulada “O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invenções e peraltagens”. Os trabalhos foram encontrados com as palavras chaves: “Literatura Infantil e Imaginação” e “Contação de histórias e imaginação”, respectivamente.

Estes trabalhos acrescentam valor a esta investigação, a qual explora os processos imaginativos e sua relação com a emoção. Ambos estudos forneceram um arcabouço de teorias que enriquecem reflexões acerca dos objetivos deste trabalho, incluindo a teoria histórico-cultural de Vigotski, que explora o funcionamento psicológico dos sujeitos em relação ao mundo que os cerca.

Portanto, partindo do pressuposto, que se conhecer o mundo e a si mesmo envolve a arte, a imaginação, o afeto e os prazeres, de que forma trabalhar os processos imaginativos e as emoções a partir da literatura infantil nas crianças de uma escola de anos iniciais de Brasília? Como efeito, desenha-se aqui uma investigação de como esses elementos se misturam com a arte, com a imaginação e servem de instrumento para ampliação das experiências emocionais e imaginativas das crianças, na medida em que promove recursos para os educadores diante do seu fazer pedagógico.

Logo, tem-se como objetivo geral para essa investigação compreender como os **processos imaginativos e as emoções** podem ser trabalhados a partir da **literatura infantil** com crianças de uma escola de anos iniciais de Brasília. Isso posto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer quais atividades e projetos a escola realiza utilizando a literatura infantil para a promoção da imaginação e dos processos emocionais;
- b) Refletir sobre as experiências dos educadores e das crianças com a literatura infantil e os processos emocionais e imaginativos por meio de entrevistas e vivências;
- c) Analisar o potencial da contação de histórias junto a utilização de obras literárias disponibilizadas na sala de leitura de uma escola de anos iniciais, a fim de identificar como são e podem ser utilizadas para a promoção da imaginação e dos processos emocionais.

Para atingir os objetivos descritos acima, é necessário um trajeto metodológico, que envolve os pesquisadores e os principais sujeitos dessa pesquisa: as crianças e os educadores. Assim, no próximo capítulo, desenha-se o caminho metodológico que foi percorrido.

1. Metodologia

A fim de alcançar os objetivos propostos inicialmente, este capítulo se divide em duas partes que orientam o caminho metodológico. A primeira parte traz instrumentos para a coleta e contextualização dos dados gerados, já na segunda parte, evidencia-se o local no qual foi realizada essa pesquisa e quem são os sujeitos que fazem parte dela. Em conjunto e ao apresentar o desenrolar de toda metodologia: “Busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale” (Minayo, 1994, p. 229).

1.1 Instrumentos Metodológicos

Utilizou-se nesta pesquisa, a observação participante como um dos instrumentos para a coleta de dados, os quais foram colocados a um enfoque teórico. Essa técnica de coleta de dados tem como objetivo compreender, de forma aprofundada, como se constituem os processos educativos e como atuam seus sujeitos sobre eles. Antônio Gil (2010), associa a “observação participante” à coleta de dados de pesquisa, sobre a qual afirma:

A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações e ordem histórica, política, econômica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa perspectiva bem ampla para que assumam significado. Por outro lado, é preciso garantir que os resultados da pesquisa privilegiem a perspectiva dos membros do grupo investigado (Gil, 2010, p. 127).

Por conseguinte, no que diz respeito ao dia a dia entre o pesquisador e as crianças durante essa investigação, lancei mão dos registros diários do que eu observava e participava na escola durante a geração dos dados. Assim, registrei sobre os diálogos informais, as contações de histórias e produções das crianças.

Refletir para (re)fazer são ações importantes na produção de conhecimento e no fazer pedagógico dos professores. Por isso, os registros diários proporcionam potencial para marcar os acontecimentos nas vivências com as crianças e professores. Ele requer um olhar atento não só para aqueles acontecimentos que podem ser mais significativos, mas pras miudezas, os quais no trabalho com as imaginações e emoções existem. Nessas miudezas, as crianças se expressam por uma expressão facial, no olhar, nas entrelinhas dos gestos e nas nuances das palavras não ditas.

O registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa

forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação (Ostetto, 2013, p. 15).

Percebe-se que os registros diários possuem um vasto potencial para descrever os acontecimentos na sala de aula, sendo, uma fonte de reflexão ligada aos acontecimentos do cotidiano que acontecem rotineiramente no dia a dia.

Outro instrumento utilizado para gerar dados foi a documentação. Por meio desta, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EC 308 Sul, documento que apresenta os objetivos e orienta o trabalho pedagógico da instituição, foi submetido à análise, especialmente ao que tange o uso de literatura infantil pelos profissionais da educação na escola. Segundo Gil (2008), além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios, tabelas, os quais podem fornecer um material valioso para esse tipo de pesquisa.

Esta investigação inclui a pesquisa bibliográfica, que envolve a revisão sistemática da literatura existente sobre o tema em questão e, de acordo com o referido autor, Gil (2008), tem como objetivo obter uma visão abrangente e atualizada das contribuições teóricas e empíricas relacionadas ao assunto em estudo.

Por fim, as entrevistas semiestruturadas também foram utilizadas como instrumento de coleta de informações, com o objetivo de compreender o significado, a importância e o trabalho com a literatura infantil. Por meio de um roteiro, com perguntas previamente estruturadas, a professora regente do 2º ano “B”, a psicóloga responsável pela Sala de Leitura e a psicóloga da escola foram entrevistadas. As entrevistas podem possibilitar “[...] concepções mais pluralistas e interpretativas, considerando aspectos subjetivos, sociais, históricos e culturais da realidade, novas formas de investigação passaram a integrar o processo de pesquisa” (Carvalho Martins e Dos Santos, 2017, p. 43). Portanto, a entrevista foi semiestruturada, elaborada previamente pelo pesquisador. “Na entrevista semiestruturada, como uma entrevista guiada, há uma orientação mais qualitativa, buscando maior interação entre entrevistador e entrevistado” (Silva e Russo, 2019, p. 3).

Para a realização das entrevistas, foram tomadas medidas para assegurar o cuidado ético, incluindo o consentimento das entrevistas, bem como o termo de consentimento, divulgação clara dos propósitos, houve também a concordância de terem suas vozes gravadas e transcritas. As questões da entrevista abordaram questões relacionadas à literatura infantil no cotidiano das educadoras com as crianças e foram realizadas de forma presencial e individualmente.

1.2 O Contexto da Pesquisa

A pesquisa em questão foi conduzida na Escola Classe 308 Sul - EC 308 Sul, localizada no Plano Piloto, em Brasília. Embora a escola não conte com um grande número de estudantes residentes na mesma quadra, ela acolhe crianças provenientes de diversas outras regiões administrativas de Brasília. No ano de 2023, a escola teve 311 estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola conta com uma boa estrutura: jogos educativos, salas ventiladas, com televisões para a projeção de slides, filmes e vídeos. Conta com um parquinho, uma horta e uma sala de leitura para as crianças.

Vale ressaltar que o primeiro contato com as crianças para realização dessa pesquisa ocorreu no 1º semestre de 2023, por meio do Programa de Residência Pedagógica do Governo Federal¹. O programa permitiu que os encontros do pesquisador com os sujeitos da pesquisa acontecessem duas vezes por semana na instituição. Com o decorrer do tempo, foram estabelecidos laços com as crianças e uma relação de confiança começou a se desenvolver. À medida que as vivências e o entusiasmo das crianças pela leitura eram demonstrados, bem como o fomento da instituição educativa ao incentivo ao contato com os livros, gradualmente surgiu um interesse ainda maior em conduzir esta pesquisa.

A EC 308 Sul está localizada na superquadra 308 Sul, conhecida popularmente por ser a quadra modelo de Brasília, como parte do projeto urbanístico de Lucio Costa. Além da Escola Classe, o projeto da quadra também abrange a Escola Parque, o Jardim de Infância, o Espaço Cultural Renato Russo, a Biblioteca Escolar e Comunitária, a Praça dos Cogumelos e a Igreja de Fátima. Esses lugares são visitados frequentemente com as crianças do 2º ano “B”, momentos que haviam reuniões para a contação de histórias, leitura de livros em voz alta, brincadeiras e lanches. Além das visitas, a EC 308 Sul conta com projetos e parcerias entre algum desses lugares. No que diz respeito aos momentos de leitura e contação de histórias, é na Biblioteca Escolar Comunitária Prof^a Tatiana Eliza Nogueira que as crianças encontram um lugar para desfrutar dos livros através de empréstimos, bem como participar de oficinas de contação de histórias promovidas pelas bibliotecárias do espaço. Em maio de 2023, realizou-se uma visita a esse espaço para prestigiar uma oficina, como mostra as Figuras de 1 a 4. Em

¹ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura

seguida, um passeio no Lagunho de Farpas e, por fim, o viveiro de passarinhos na Praça dos Cogumelos.

Figuras 1 a 4 - Biblioteca Escolar Comunitária Profª Tatiana Eliza Nogueira



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

A Sala de Leitura Ana Maria Peres, na Figura 5, é um espaço que as crianças podem desfrutar do potencial das literaturas infantis, há cadeiras e mesas para que elas possam realizar as leituras dentro da sala, conta com prateleiras que catalogam os livros por ano e autores. No momento de escolha, os livros são dispostos nas mesas para que as crianças de cada turma possam entrar e escolher de acordo com sua faixa etária e no seu dia previsto. Além dos livros que estão nas prateleiras ou nas mesas, as crianças também podem encontrar uma pilha de livros de acordo com seu ano, o que facilita a escolha de leituras adequadas e, ao mesmo tempo, respeita a autonomia de suas escolhas.

Figura 5 - Sala de Leitura Ana Maria Peres



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

A responsável pela sala faz o registro dos livros que são emprestados. Além disso, a Sala de Leitura promove atividades regulares de contação de histórias, nesses momentos as reflexões por parte das crianças começam surgir, pois muitas narrativas retratam a própria vida do estudante. Assim, há um interesse da escola em fazer com que as crianças vivenciem e tenham habilidades tanto emocionais como socioemocionais, corrobora também para que elas tenham a capacidade de pensar criativamente usando sua imaginação para alcançar a solução de desafios na vida;

Esse processo de identificação colabora para que eles encontrem recursos para lidar com situações, conflitos e emoções. A contação de histórias também é um importante meio de resgatar as memórias afetivas. Outro aspecto relevante é que ao expressar sobre a história ouvida há capacidade de pensar de forma criativa e de se adaptar às demandas vivenciadas permitindo usar a imaginação e a criatividade para resolução de problemas (PPP, 2022, p. 86).

É importante destacar que a escola promove diversos projetos educacionais, como o da Sacola Literária, em que as crianças levam, nas sextas-feiras, livros para casa com o objetivo de lê-los com a família ou sozinhas no final de semana e voltam para escola com uma ficha preenchida em casa, contando como foi a experiência com a leitura. Para a escola é importante que as crianças tenham contato com leitura mesmo não estando no ambiente escolar. A Abertura do Projeto da Sacola Literária, na Figura 6, aconteceu no início do ano letivo de 2023 e marcou o começo de uma jornada das crianças com os livros. O objetivo era que cada turma lesse um

livro da escritora de livros infantis Ana Neila Torquato e, em seguida, decorasse seus murais, realizasse atividades e apresentações de acordo com a temática do livro escolhido.

Figura 6 - Abertura do Projeto da Sacola Literária



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

Depois desta exposição que permite o leitor conhecer os sujeitos e espaço no qual foi realizada esta pesquisa, o próximo capítulo se debruça em trazer uma base teórica para o estudo, a partir da discussão de conceitos, fundamentada em autores que discorrem sobre a temática deste trabalho.

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica foi dividida em 4 subcapítulos. A primeira parte traz uma discussão teórica acerca das crianças e infâncias, engloba a perspectiva histórica e a concepção de sujeitos singulares de pleno direito. A segunda parte lança luz sobre o papel da escola no que concerne o desenvolvimento das crianças, fundamentando-se em uma educação libertadora e integral ao lado do uso dos livros de literatura infantil. A terceira parte busca uma conceituação da Literatura Infantil pela sua dimensão artística, emocionante e social. E, por fim, a última parte, conceitualiza as emoções e a imaginação. É importante notar que embora haja uma esquematização em tópicos, as discussões se interligam, à medida em que se complementam, proporcionando uma visão ampla das discussões acerca deste estudo.

2.1 Concepções de infâncias e crianças

Segundo Gobbi (2010, p. 1), “Sabe-se que a infância é uma construção social histórica”, pois desde que nascem, as crianças estão inseridas em diversos contextos sociais, interagindo com as pessoas, os sons, imagens, cores e movimentos que se fazem presentes no mundo. Com o passar do tempo, elas vão criando e recriando suas realidades, na medida em que vão tomando para si os saberes construídos pela humanidade, bem como os recursos disponíveis pelos seus cuidadores, pares e cultura. Assim, são capazes de construir seus sentidos e suas próprias culturas. O caminho percorrido para a concepção de crianças como sujeitos históricos e de direitos é caracterizado por diversos movimentos, disputas, mudanças e perspectivas ao longo da história.

Para os autores Silveira Barbosa, Delgado e Tomás (2016), atualmente, muitas áreas do conhecimento se debruçam em Estudos da Infância e Estudos da Criança para encontrarem um consenso e afirmarem um significado único sobre como elas se caracterizam, entretanto, as autoras afirmam que estes conceitos são instáveis e ambíguos, os quais são ambivalentes e difíceis de se uniformizar.

Ao tratar das infâncias sobre a lente de uma perspectiva histórica, Philippe Ariès (1973), afirma que as crianças, nos séculos passados, foram percebidas como adultos em miniaturas, de forma que não havia uma distinção em relação aos adultos, e com eles, elas partilhavam diferentes atividades e afazeres do dia a dia. Sarmento (2004) esclarece que a sociedade começou a construir historicamente as crianças na modernidade por meio da criação de espaços destinados a elas, pelas famílias que começaram a focar no estímulo ao desenvolvimento das

crianças e também por meio de representações que as envolviam. Portanto, pode-se afirmar que a categoria infância, surge com a chegada da modernidade.

No que cerne a concepção de livros voltado para as crianças nesta perspectiva histórica, também é possível identificar que no período que antecede a modernidade, “A literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico [...] (Gregorin, 2012, p. 26), assim, da mesma forma em que a infância foi se delimitando e sendo desenhada pelos saberes e fazeres das sociedades, assim as produções culturais que eram destinadas a elas, também foram se modulando historicamente.

Na perspectiva acerca dos estudos da Sociologia sobre as crianças e as infâncias, Muller e Delgado (2005), entendem que as concepções que se deram, limitaram-se a uma perspectiva que entendiam as crianças somente como consumidores da cultura que eram instituídas pelos adultos. Porém, as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas e com o rompimento dessa ideia que as crianças absorvem passivamente as realidades que elas têm contato, pois, “não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia” (Delgado, Müller, 2005, p. 163).

Reconhecer as crianças como atores sociais de pleno direito implica em vê-las não como "mini adultos", nem como indivíduos à margem da sociedade, dado que esses ideais foram construídos social e historicamente, e por muito tempo esteve fundamentado em uma perspectiva do que a criança irá se tornar quando crescer, ignorando o que ela já é. Assim, entende-se que as infâncias são marcadas pelas heterogeneidades, pela diversidade nas formas que as crianças são e estão no mundo. Para Santos (2023, p. 28) “Plural, haja vista que, as crianças se distinguem uma das outras nos tempos e espaços, ou seja, nos modos de ser e estar no/com o mundo”.²

Logo, compreende-se não a “infância”, como se houvesse apenas uma, mas sim as infâncias, em sua pluralidade. Levando em conta que as experiências e oportunidades a que as crianças têm acesso podem variar dependendo de fatores sociais, raciais e culturais que estão enraizados em suas realidades. Portanto, uma educação plural que reconheça essas singularidades e promova uma educação inclusiva e diversificada é fundamental para que as

² SANTOS, K. H. S. F. dos. Proposta para trabalhar Fotografias na Educação Infantil: RegistrAção - as Infâncias pelas lentes. 2023. Documento submetido à publicação. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.

crianças sejam vistas em sua totalidade. Assim, a escola deve ser promotora do desenvolvimento integral das crianças, é isto que veremos no próximo tópico.

2.2 A escola promotora de vivências emocionais, criativas e libertadoras

As experiências imaginativas e emocionais perpassam todas as infâncias e na escola, as crianças podem e devem encontrar o estímulo para vivenciá-las, isto é, a escola e os professores não devem planejar somente com o intuito de contemplar os aspectos cognitivos ou mesmo focar na transmissão de conhecimento, mas é necessário saber quem é esse estudante que aprende, quais suas vivências e realidade para então planejar atendendo as necessidades e interesses das crianças. Freire (1996) faz críticas a Educação Bancária, que parte do pressuposto em que os educandos nada sabem e o professor é quem detém todo o conhecimento e deve transmiti-lo aos seus alunos. Sabe-se que esse modo de ensinar ainda está presente em muitas intuições e nas práticas educacionais de muitas escolas, e na medida em que ela é efetuada, para Freire (1996),

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1996, p. 57)

Assim, essa busca esperançosa, para Freire (1996), visa uma educação transformadora, que está pautada no diálogo e na humanização e, portanto, ligada à capacidade de cada um em criar, transformar e aprender. Experiências tais que estão longe de se enquadrar apenas nas matérias privilegiadas nas escolas, como português ou matemática, mas pode se encontrar nos momentos de diálogo, nas músicas, nos filmes e nas histórias, que por sua vez estão ligadas com as vivências de cada um. Essa abordagem reconhece que os sujeitos são marcados por seus saberes e culturas, assim, permite que a educação seja um processo em que os sujeitos se reconheçam e sejam reconhecidos em sua complexidade, para que assim haja uma verdadeira libertação e o desenvolvimento integral de cada um.

Diante disso, a emancipação promovida pelas escolas e professores aos seus estudantes engloba várias atividades e objetivos que os influenciam de maneira singular, de diferentes formas, as quais educam, libertam e transformam. Segundo Zabala (1998, p. 29) “É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as

expectativas que depositamos, os materiais [...]”, bem, todas essas atitudes influenciam em certa medida o desenvolvimento das crianças.

Ao reconhecer que as crianças trazem consigo suas individualidades, trajetórias, vivências e emoções, mostra-se a necessidade de incentivá-las a se desenvolverem integralmente também nesses aspectos, em um ambiente propício para que possam ser ativas em suas capacidades de expressão e existência. E, para que a educação possa abranger esses aspectos, é crucial que haja uma libertação de todas as formas que possam reprimir as potencialidades existenciais de cada indivíduo, de modo em que todos tenham liberdade para criar, admirar, aventurar-se e divertir-se. Liberta-se do que o reprime implica alcançar a plena consciência de si, ter a capacidade de reconhecer e também sentir suas emoções, sobretudo no contato com as diferentes formas artísticas. Esse processo pode englobar de forma subjetiva ou objetivamente o estímulo ao pensamento crítico, autoconhecimento, ampliar as concepções de si mesmo e também dos outros.

A escola assume um papel fundamental na concretização desses direitos através de um processo coletivo e de interação social. Direitos que se encontram respaldos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, em seu Art. 2º que estabelece: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Vale mencionar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), responsável por avaliar e disponibilizar gratuitamente obras didáticas, pedagógicas, literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa para escolas públicas de educação básica e instituições de educação infantil. O PNLD é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e pelo Ministério da Educação. Através do programa, as escolas têm autonomia para escolher os livros literários que desejam receber e utilizar na escola, representando um marco da autonomia na aquisição dos exemplares de literatura infantil destinados às crianças.

Essa base legal estabelece o contexto no qual a escola exerce seu papel, destacando sua responsabilidade na formação integral das crianças. É a partir dessa lente que há um enquadramento da literatura infantil como enriquecedora da formação humana. Os livros, ao mesmo tempo que estimulam a imaginação das crianças, também as emocionam e proporcionam experiências únicas que podem levá-las a enxergar o mundo e suas realidades por meio dele.

Assim, o próximo tópico está dedicado em trazer uma discussão teórica acerca da literatura infantil e como, ao promover um ambiente que valoriza a arte, a reflexão e a exploração do próprio ser, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para que as crianças pensem criativamente, concretizem suas ideias e usem o chão da escola para terem vivências únicas. Vivências tais que promovem uma educação libertadora e emancipatória para além dos muros da escola.

2.3 Literatura infantil: Experiências artísticas na escola

Ao considerar a relação entre literatura infantil e crianças, esses momentos de leitura ou contação de histórias estão repletos de significados e sentidos subjetivos para cada ouvinte ou leitor, assim, para cada criança, o despertar dessas emoções e imaginações podem ser distintos, dado que essas experiências estão intrinsecamente ligadas às vivências anteriores de cada um.

Antes mesmo de ter uma capacidade pedagógica, a literatura se expande ao enquadramento artístico. E, enquanto expressão artística, é possível que os personagens, as histórias envolventes e as ilustrações toquem as crianças pela capacidade emocionante e singular que cada obra de arte tem em si.

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 [...] (Coelho, 2000, p. 27).

Ao abrir as portas para as amplas possibilidades que as artes oferecem, a escola se torna um espaço propício para tanto, é no chão da escola que os livros de literatura infantil encontram um espaço para o despertar do desejo pela leitura, essas experiências enriquecem a fantasia, cultivam a liberdade de espírito e das experiências criativas. Quando o professor realiza um trabalho com um livro de literatura infantil, as possibilidades que podem orientar sua intencionalidade pedagógica são muitas, entre elas a capacidade da alfabetização e do letramento. Entretanto, o trabalho com esses livros não podem se entrelaçar nas linhas que contemplam, apenas, os sentidos de desenvolvimento da cognição, é preciso estar ciente de que seu "[...] principal objetivo é a vivência literária e a produção de sentidos promovidos nessa atividade estética" (Silva e Vieira, 2018, p. 18).

Algumas indagações podem surgir acerca de como as crianças se envolvem com essas histórias, tais como: “Todas as crianças se emocionam da mesma forma?” ou “Todas elas têm as mesmas perspectivas imaginativas?”. Acontece que o contato com a literatura infantil pode ser um percurso, pois a criança embarca na escuta de todo o enredo dos personagens; dos seus

desafios, altos e baixos, raiva, felicidade e tristeza. Essas emoções não são automaticamente vivenciadas pelas crianças, nem mesmo todas têm um mesmo estalo de criatividade simultâneo, no entanto, essa é uma jornada na qual o livro vai oferecer condições para ela reconstruir e pensar na história pela sua própria perspectiva. Para Silva e Vieira (2018) esses momentos não devem ser reduzidos ao prazer ou a sentimentos emocionais imediatos, mas é pela experiência do desenvolver de toda história que as crianças encontram condições para reconstruir aquilo o que lhe foi apresentado.

O processo de ensino/aprendizagem precisa se preocupar em como as crianças se sentem e se expressam, rompendo com a ideia tecnicista que despreza as relações afetivas entre professor-aluno, dando lugar às experiências afetivas que revelam oportunidades de aprendizagem que serão ainda mais marcantes. É possível que, ao adotar a perspectiva de que as crianças são sujeitos emocionais em seu fazer pedagógico, a escola e os professores contribuam para tornar o processo educativo mais prazeroso e significativo.

Por outro lado, são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo (Vigotski, 2010, p. 144).

A partir dessas experiências, as literaturas infantis pressupõem ainda outras potencialidades, Segundo Coelho (2000) dentre as mais diversas manifestações de arte, a literatura atua de maneira profunda e fundamental para concretizar e difundir os valores culturais que dinamizam uma sociedade. Logo, compreende-se que a literatura infantil pode romper com o pensamento hegemônico e estar em um lugar dos valores culturais, tornando-se mais evidente sua importância no contexto escolar, segundo Eliana Yunes e Glória Pondé, ele:

[...] assume um papel político muito mais amplo, pois deixa de ser apenas sinal de erudição, para contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão, uma vez que pode questionar, através de sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante (Yunes; Pondé, 1988, p. 37).

Logo, no que tece a função social da literatura infantil no campo educacional, os livros que contam com abordagens contra-hegemônicas ou descolonizadoras, a título de exemplo, já lançam mão em suas narrativas para uma consciência crítica nas crianças, bem como em suas práticas sociais. Isto é, nem todas narrativas se propõem a esse exercício disruptivo, muitas contribuem para o reforçamento de processos imaginativos que podem ser limitantes. Neste caminho, os livros não fogem da ludicidade, pois continuam a despertar a curiosidade e

envolver as crianças, ao mesmo tempo em que permite que elas vejam o mundo e as realidades que as cercam.

Nessa dimensão, vale fazer uma reflexão acerca de um conceito sobre literatura infantil. Gregorin Filho (2012), diz que a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil caracteriza-se pelo nível de manifestação textual, bem como pelo nível de interação do leitor com os elementos textuais, tais como o tempo, o espaço e os personagens. Nesse caso, esses elementos se tornam mais específicos para o público infantil, sendo escolhidos de forma consciente pelos contadores. Os temas presentes na literatura infantil não diferem dos temas encontrados em outros textos que circulam na sociedade, isso evidencia que os princípios abraçados pela literatura infantil são, na verdade, os princípios humanos.

Assim como o texto, as ilustrações presentes nos livros infantis têm capacidade de despertar ideias e podem abrir espaço para a imaginação, colorindo o que está sendo lido e/ou visto. Entretanto, assim com as narrativas, as imagens podem ser limitantes nas vivências imaginativas que atravessam as crianças. Entre as funções da leitura da imagem ou texto pelos pequenos leitores/ouvintes, revela-se a capacidade de reproduzir ideais que preconizam as princesas com o mesmo tom de pele e se limitam a não questionar as mazelas que as mulheres são submetidas, assim como outras narrativas que refletem um imaginário coletivo e padronizado, marcado por estereótipos e estigmas. Logo, a ilustração também “[...] pode ser também uma imagem que substitui um texto, que o amplia, que adiciona a ele informações, ou que o questiona” (Freitas, Zimmermann, 2019, p. 331). E como colocado, assim como informar e questionar ela pode também reproduzir os ideais limitantes de uma sociedade.

É válido fazer uma diferenciação entre o ato de ler e contar histórias. Pois, segundo Oliveira (2021), o ato de ler histórias envolve a leitura direta do texto escrito, seja ele em versão impressa ou digital. Enquanto o ato de contar histórias é, sobretudo, baseado na oralidade e comunicação, no qual as habilidades de expressão oral podem e devem ser usadas.

Acerca dos documentos que norteiam a educação básica, ao abordar as literaturas infantis, pode-se encontrá-las na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC define as aprendizagens essenciais para os estudantes de toda a educação básica e estabelece 10 competências gerais que asseguram os direitos de aprendizagem de todos os sujeitos. Dentro dessas 10 competências gerais estabelecidas, a literatura encontra espaço principalmente na terceira: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (Brasil, 2018, p. 9).

Vale trazer uma referência ao Currículo em Movimento do Distrito Federal, que aborda os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais, que vai do 1º ao 5º, o tema da literatura aparece em diversos objetivos e conteúdos, a título de exemplo, encontra-se no 1º e 2º os seguintes objetivos, respectivamente: “Ilustrar histórias clássicas da Literatura Infantil” (Distrito Federal, 2018, p. 28) e “Analisar textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil” (Distrito Federal, 2018, p. 31). Ao analisar o 2º ano do ensino fundamental, destacam-se alguns dos objetivos e conteúdos estabelecidos pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal: “Lidar com textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil” (Distrito Federal, 2018, p. 30) e “Recontos e reescrita de histórias mudando o início, o final ou outra parte” (Distrito Federal, 2018, p. 30). Embora a maioria desses objetivos e conteúdos privilegie mais habilidades cognitivas, vale frisar que o professor possui autonomia em suas práticas para não deixar de lado os aspectos prazerosos e estéticos. Vale destacar que esses objetivos estão associados ao eixo integrador da Língua Portuguesa e não da Arte, o que evidencia ainda mais uma tendência à execução de atividades que possivelmente não teriam como finalidade trabalhar as emoções e os processos imaginativos.

2.4 A emoção, a imaginação e a criação nas infâncias

Acerca da compreensão das crianças enquanto sujeitos emocionais, entende-se que “As emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (González Rey, 2003, p. 205). Dessa forma, para além dos aspectos fisiológicos, as emoções abrangem múltiplas dimensões que estão relacionadas diretamente com os aspectos da subjetividade de cada um, isto é, nas relações que as crianças constroem com seus amigos, familiares e no contexto escolar, assim como nos processos de ensino/aprendizagem que vivenciam. Logo, ao levar em conta as subjetividades das crianças, faz-se necessário reconhecer suas capacidades na produção de sentidos que são parte das histórias pessoais, nos tempos e espaços de cada um.

Qualquer experiência humana é constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito (González Rey, 2003, p. 127).

Algumas pessoas tentam entender as emoções apenas pelos processos fisiológicos, isto é, quando as pessoas choram, ficam com raiva ou felizes, algumas acreditam inclusive que algum desses processos são apenas prejudiciais aos indivíduos. Esses momentos perpassam o

cotidiano da escola, quando em diversas situações as crianças são incompreendidas por externar o que estão sentindo. A trajetória de Vigotski e sua teoria histórico-cultural revela uma busca pela ampla compreensão dos seres humanos e do entendimento das emoções, considerando também elementos de natureza social para fundamentar sua teoria. Os aspectos emocionais e imaginativos são essencialmente importantes para o seu desenvolvimento e na sua produção de sentido do/para o mundo, Vigotski (2001, 1999), traz reflexões importantes acerca das relações que se estabelecem entre sentimento, emoção, fantasia e imaginação. Tais experiências estão envoltas da fantasia, do real e da imaginação, mas todas elas estão ligadas em uma base emocionalmente verdadeira. Assim, para Vigotski (1999)

[...] todas nossas vivendas fantásticas e ideais se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real. Desse modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional (Vigotski, 1999, p. 264).

Para Vigotski (1999), ao vivenciar experiências imaginativas, pode-se dizer que há uma ligação com as emoções que estão sendo sentidas naquele determinado momento. Emoção e imaginação passam a ser concebidos conjuntamente, logo, quando as crianças estão envolvidas pelas músicas, pelos filmes e histórias, elas estão envoltas de experiências que as permitem imaginar e se emocionar: seja pela letra ou melodia da canção, pelas paletas de cores ou desfecho dos filmes e pelo desenrolar das narrativas literárias. Assim sendo, para Silva e Vieira (2018) a imaginação não pode ser pensada longe das emoções, da mesma forma em que os processos de criação também não podem ser concebidos longe da sua ligação com a imaginação e a realidade.

Trazer um entendimento acerca do significado de imaginação é de suma importância, sabe-se que essa é uma palavra que perpassa o vocabulário de diversas pessoas sem que haja um verdadeiro entendimento do seu sentido. Encontra-se seu uso por meio de diversos ditados populares, como: “quem tem imaginação, voa longe”, “deixe a imaginação te dar asas” ou “Imagine só!”. Para as autoras Silva e Vieira (2018), o entendimento acerca da imaginação só será possível quando postos à luz da realidade, a qual está ligada também com a capacidade de criação dos sujeitos. Sabe-se que a infância é rodeada por atos criativos e nesta ocasião, as crianças criam possibilidades de ressignificar o mundo e os objetos por meio de sua imaginação, de modo em que um simples garfinho de plástico achado em uma lixeira pode ganhar vida, tornando-se um companheiro para a criança.

A brincadeira da criança não é apenas uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2009, p. 17).

Há um entendimento da imaginação como pouco útil em uma sociedade que a automação e robotização tem se difundido cada vez mais, levando em conta os avanços da modernidade que se difundem nas redes e também nos espaços sociais. Uma preocupação precisa surgir diante disso, uma vez que a presença dos processos imaginativos são chave essencial para o desenvolvimento não só de si próprio, mas da sociedade como um todo, processos que estavam presentes desde o princípio.

A imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas. Nesse sentido, a alienação representaria em sua análise psicológica a da subjetivação de uma função ou de um caminho de vida. Quando a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em sequências de operações monótonas e rigidamente estabelecidas (González Rey, 2014, p. 45).

Nesse caminho, o educador pode se questionar "E o que a criança cria diante de determinado momento?" e o que se tem diante disso é que: "Não se sabe. Não se prevê. Mas percebemos que as criações fluem, explodem e manifestam-se como formas de expressão do desejo e das emoções das crianças" (Oliveira, 2014, p. 144). Realmente não tem como se prever essas manifestações, mas fato é que as crianças já são escritoras, leitoras, desenhistas e artistas, elas se expressam, e subjetivamente, dão lugar às suas imaginações e emoções para tanto.

Entende-se então a importância da imaginação e do envolvimento emocional nas atividades humanas para que haja um rompimento e questionamento inclusive de narrativas literárias infantis que não lançam mão de um ruptura quanto aos pensamentos hegemônicos e discriminatórios. "Há, portanto, um modo de conceber o sujeito que, em sua produção de sentidos, demonstra uma capacidade de permanente tensão com o estabelecido, capaz de representar inúmeras alternativas de ruptura" (Scoz, 2008, p. 8). Logo, se as crianças não tiverem acesso a essas atividades, o processo de alienação se torna evidente, já que o campo da imaginação poderá se restringir somente às ideias já imaginadas e difundidas na sociedade: ideias de qual casa ter, imagens das melhores profissões, ideais dos melhores estilos de vida.

A originalidade, essência e capacidade reflexiva dos sujeitos estão passíveis a serem apenas reproduzidas em um ciclo vicioso do que já está moldado na sociedade. Ao compreender as crianças sob essa lente, há também implicações de sentido político, dado que "[...] não há projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem

seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais dentro dos quais atuam” (Scoz, 2008, p. 8).

Acerca dos estudos sobre as emoções que estão presente nos documentos que norteiam a educação básica, é relevante observar que atualmente o conceito de competências e habilidades socioemocionais passou a ganhar um lugar ainda maior nos currículos e no cotidiano de instituições educativas.³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as aprendizagens essenciais para os estudantes da educação básica, incorporou as competências socioemocionais em todas as suas 10 competências gerais. Essas habilidades socioemocionais englobam a autoconsciência, autogestão, tomada de decisões responsáveis, entre outras habilidades. No entanto, esta pesquisa concentra-se na exploração do papel fundamental desempenhado pela imaginação e pelas experiências emocionais que são vividas no chão da escola através da literatura infantil, trazendo vivências e possibilidades de como essas experiências podem contribuir para os saberes e sabores da vida, as quais foram se revelando ao longo do próximo capítulo.

³ Entende-se que há necessidade de uma discussão e aprofundamento sobre os conceitos de "habilidades e competências", quando vinculados à emoção e aos processos imaginativos vivenciados pelas crianças, mas por conta da limitação do espaço e tempo, este trabalho não permite esse aprofundamento, ficando para uma próxima oportunidade.

3. O chão da escola como um lugar para se emocionar e imaginar

O capítulo a seguir busca a partir de cada subtópico promover uma compreensão dos aspectos emocionais e imaginativos presentes nas experiências educacionais proporcionadas pelo uso da literatura infantil no cotidiano escolar. Assim, na primeira parte deste capítulo, é feita uma apresentação dos projetos realizados na Escola Classe 308 Sul que envolvem o uso da literatura infantil, para isso, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico (2022) da instituição, assim como a descrição das vivências do pesquisador em algum desses momentos.

Na segunda parte, foram elaboradas reflexões sobre os processos imaginativos e emocionais que são vivenciados pelas crianças da instituição, tendo como referência as experiências e relatos das educadoras, momentos colhidos nos registros diários, bem como o olhar do pesquisador. Em seguida, há uma análise do potencial da contação de histórias e dos momentos de leitura do livro em voz alta, junto a utilização de três obras literárias disponibilizadas na sala de leitura de uma escola de anos iniciais, visando um maior entendimento sobre a significação desses momentos e como eles podem ser trabalhados para enriquecer a experiência das crianças e educadores durante essas vivências.

A partir disso, propõe-se uma análise de livros infantis, bem como o encorajamento aos educadores a realizarem um exercício para saírem da neutralidade em relação à escolha dos exemplares que serão utilizados tanto para a contação de histórias quanto para os que são disponibilizados às crianças. Essa parte também é fundamental no que tece as atitudes que devem ser tomadas para realizar a contação de histórias, ela pode partir de reflexões que estimulem as crianças serem críticas e reflexivas, bem como sejam envolvidas e usem suas imaginações.

3.1 O potencial dos projetos com literatura infantil para o despertar da imaginação e emoção nas crianças

O trabalho com projetos educacionais é parte fundamental para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Através deles é possível a realização de atividades pedagógicas acerca de temas mais específicos, os quais levam em conta a cultura e as vivências das crianças, além de complementar suas trajetórias formativas. Nessas atividades, o lúdico tem presença marcada, trazendo um convite às artes e à criação das crianças e professores, os projetos educacionais atravessam os conhecimentos cognitivos e se expandem a outros aspectos do desenvolvimento infantil. Os projetos educacionais da Escola Classe 308 Sul, segundo

referenciados em seu Projeto Político Pedagógico (2022) complementam o currículo em movimento e visam promover áreas que são transversais a ele.

Para analisar os projetos descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP), considera-se o que Vigotski (2009) diz sobre a imaginação. Para ele, é a partir da memória de experiências passadas e dos elementos que compõem as vivências dos indivíduos que a imaginação se forma. Isso significa que reunir os elementos presentes nas experiências das pessoas pode revelar oportunidades para promover situações que despertem a imaginação. Vigotski (2009), descreve as quatro formas principais dessas relações: a) A imaginação se baseia em elementos da realidade vivenciados anteriormente; b) O resultado da fantasia é uma representação complexa da realidade; c) Relação entre a imaginação, o real e o emocional; d) A criação da fantasia pode ser algo completamente novo. Dessa forma, as formas de relação descritas por Vigotski (2009) são processos unitários e não podem ser concebidas separadamente.

No Quadro 1 abaixo, há uma seleção de ações e projetos específicos e pontuais da Escola Classe 308 Sul que envolvem o uso da literatura infantil e que por vezes se cruzam com os processos imaginativos e criativos. Destacamos suas ações principais e objetivos para que sejam relacionados com os fundamentos de Vigotski acerca da imaginação e realidade, a fim de identificar como as emoções e imaginações se cruzam com a realidade das crianças no dia a dia da escola.

Quadro 1 - Ações e projetos específicos e pontuais na Escola Classe 308 Sul

Ações/Projetos	Objetivos	Principais atividades
Sala de Leitura	Proporcionar maior acesso dos alunos e educadores no processo de letramento e alfabetização com vistas ao desenvolvimento do hábito da leitura e escrita.	De 15 em 15 dias os alunos vão na Sala de leitura pegar livros emprestados e na outra quinzena são divididos em dois grupos onde um grupo irá para Sala de Leitura ouvir uma história e o outro grupo está em sala produzindo um texto.
Leitura era uma vez	Ampliar o repertório de histórias e estimular os alunos a leitura regularmente. Estimular a criatividade, a capacidade interpretativa e o hábito de ler como lazer.	O projeto é dividido em três partes: leitura individualizada, leitura coletiva e sacola literária para casa, na qual os alunos leem para a família.
Sarau Cultural	Proporcionar aos alunos um momento de cultura, desenvolver atividades relacionadas a arte e incentivar a criatividade e a expressão de sentimentos.	Serão realizadas atividades em sala de aula (leitura, escrita, debates, confecção de materiais, apresentações de danças e exposições no dia da culminância

		do projeto.)
VII Plenarinha	Trabalhar os aspectos psicológicos, cognitivos e físicos no processo de socialização. Estabelecer vínculos com seus pares, como o respeito às diferenças. Contribuir para o desenvolvimento afetivo e construção da identidade infantil. Conhecer gênero textual. Integrar fantasia e realidade. Trabalhar a linguagem oral e escrita a partir da arte, do movimento, do brincar e do desenhar. Participar de brincadeiras existentes.	Conversa informal sobre o projeto. Contar e explorar muitas histórias de contos infantis. Realizar dramatização do conto “Branca de neve”. Montar um portfólio com as atividades desenvolvidas. O aluno levará uma sacola literária para casa e fará depois um reconto e ilustrações. Culminância: expor os materiais desenvolvidos
Sextas Culturais	Aprender conteúdos relacionados à cultura, de maneira agradável, por meio de músicas, pinturas e literatura. Resgatar valores culturais.	As datas comemorativas serão trabalhadas ao longo do mês com músicas, pinturas e leituras. Serão desenvolvidas diversas atividades acerca do tema a ser trabalhado a cada mês. A culminância se dará ao final de cada mês com apresentações musicais ou teatrais.
Sacola Literária	Leitura de livros autônoma ou com a família.	Os alunos, às sextas-feiras, levam para casa a Sacola Literária com um livro de literatura, previamente escolhido em sala de aula, para realizar a leitura com a família ou até mesmo sozinha. As crianças podem produzir, a cada leitura, uma ficha para explicar elementos da leitura.
Visitas à Biblioteca Setorial da EQS 108/308: contação de histórias e oficinas	Leitura de livros autônoma. Contação de histórias e oficinas. Promover o incentivo à leitura.	As crianças têm acesso aos projetos desenvolvidos pela biblioteca, entre eles, os de contação de histórias.

Fonte: Elaboração pelo autor, 2023.

As observações descritas sobre essas ações e projetos foram possíveis a partir das vivências do pesquisador durante sua participação no Programa Residência Pedagógica, como dito anteriormente. Todos projetos com Literatura da Escola Classe 308 Sul incluem a leitura em voz alta, e esses momentos precisam ser pensados de forma estruturada para serem executados. É um momento único, portanto necessita de um trabalho crítico do mediador da leitura antes, durante e depois.

A Sala de Leitura é parte do chão da escola, no qual experiências únicas acontecem, com a mediação do leitor, as crianças ouvintes são atravessadas pela capacidade de desfrutar da

imaginação para se emocionar com as histórias. A Sala de Leitura Ana Maria Peres, da escola Classe 308 Sul, permite colocar em prática o acesso das crianças com os livros e abre caminhos para a realização de diversas atividades. Não é somente um espaço de continuidade das ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, mas um espaço convidativo para o despertar do interesse pela leitura em cada criança.

No projeto Sala de Leitura há um preparo da sala, as cadeiras ficam no canto para abrir espaço e todas as crianças sentam em roda para ouvir. Para iniciar a leitura em voz alta, mostra-se às crianças o título e a capa do livro para que elas possam ter uma ideia do que esperar da história com base em seus conhecimentos prévios. Antes de folhear a primeira página, a contadora explora as entrelinhas da história, a fim de saber quem é o autor, o ilustrador, como foi a elaboração da ilustração da capa. Assim, durante a leitura é preciso ter olho no olho, cativar as crianças pela entonação e ritmos certos, de forma que todos possam estar envolvidos e ouvindo a narrativa. Ao finalizar a história, uma roda de conversa acontece e a partir dela, surgem oportunidades para a inserção da perspectiva de cada um e da partilha das emoções sentidas, é um momento para estar atento às imaginações que surgiram acerca das novas possibilidades, dos finais que poderiam ser diferentes ou daquilo que está presente no dia a dia de cada um. Para Warschauer (2001):

conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (Warschauer, 2001, p. 179).

As rodas de conversa também são realizadas após a leitura de livros em sala de aula. Envolve de propósito, a professora instiga e intriga as crianças com questões dos momentos mais marcantes da leitura, dos personagens que mais a chamaram atenção e das experiências que foram sentidas. É apenas o início para que as crianças se expressem e falem de como a arte da literatura as tocou, experiências únicas de escuta e partilha que muitas têm apenas por meio da escola.

Nesse sentido, segundo Vigotski (2009), existem 4 formas de relação entre a imaginação e a realidade, segundo o autor, a imaginação se constrói a partir de elementos da realidade, assim, quanto mais ricas forem as experiências dos sujeitos, mais rica será sua imaginação:

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para as suas criações que não a experiência anterior (Vigotski, 2009, p. 20).

Embora as literaturas infantis não sejam necessariamente sobre eventos ou personagens que existem na realidade física, o autor pode incluir em suas narrativas, histórias, personagens e cenários que se fazem presente na realidade dos sujeitos. Essas obras têm profundas conexões com a realidade, refletindo a experiência humana, usando metáforas e símbolos, relacionando-os à vida real e comentando sobre questões sociais e culturais para estimular a imaginação e reflexões das crianças. Assim, as crianças encontram na literatura infantil, mesmo em sua natureza fictícia, compreensão de situações reais que elas podem se deparar. Isso se prova quando, nos momentos em roda na escola, elas traziam situações vivenciadas por elas de forma individual ou coletiva e que de alguma forma se relacionavam com o texto.

Para além desse contato com as vivências das realidades coletivas e de cada um, as imaginações também podem se ancorar em experiências e representações que dizem respeito às vivências dos outros. No projeto "Sextas Culturais" ou "Sarau Cultural", a presença de literaturas sobre a diversidade e elementos culturais do local em que moram enriquece o entendimento das crianças sobre sua comunidade e sobre sua própria identidade, incentivando uma maior apreciação e identificação com a história e cultura locais. Histórias da realidade de outros povos e culturas, podem contribuir para expansão do imaginário das crianças, promovendo uma compreensão mais ampla do mundo e o incentivo ao apoio às minorias sociais.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade (Vigotski, 2009, p. 23).

Para Vigotski (2009), essa forma de relação entre fantasia e realidade se torna possível na medida em que as experiências de outras pessoas fazem com que as crianças criem imagens mentais de algo que elas nunca experimentaram ou vivenciaram diretamente. Esses processos imaginativos podem ocorrer quando os escritores incorporam em suas histórias cenários que permitem às crianças visualizar elementos do passado, como narrativas sobre os eventos históricos da escravidão no Brasil, a existência dos dinossauros no passado, ou mesmo os eventos sociais ocorridos e vivenciados pelo autor da história. Ou seja, ainda nos momentos da contação de histórias, "A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias" (Vigotski, 2009, p. 23).

A partir dessa compreensão da leitura de literatura para as crianças como promotora da representação do real e da expansão de sua compreensão além das próprias experiências, as crianças puderam estabelecer um envolvimento emocional com as histórias e personagens. Assim como puderam trazer um significado de afeto e prazer tanto para os momentos na sala de leitura autônoma quanto para a roda de leitura.

O frio na barriga, as gargalhadas e os olhos marejados revelavam experiências profundas que conectam as crianças às narrativas de uma maneira única. Ao final da história, a contadora da Sala de Leitura perguntava às crianças sobre quais emoções elas haviam sentido, e sempre havia um repertório sobre esses sentimentos e emoções, de modo em que elas destacavam algum acontecimento do dia a dia que as envolveram no momento da contação. Essas emoções enriquecem ainda mais a experiência da história, tornando-a uma jornada emocionante e prazerosa. Vigotski (2009) estabelece a terceira forma de relação entre elas, acerca de seu enlace emocional:

Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante (Vigotski, 2009, p. 25-26).

Desse jeito, a emoção tem capacidade de escolher as imagens e representações que estejam de acordo com o que a criança está sentindo naquele determinado momento. Bem como as expressões que se externam nas reações físicas do corpo, como por exemplo: o coração acelerado, a garganta seca, o choro ou as gargalhadas. “A literatura infantil é um despertador da emoção e da imaginação na infância e possibilita a reflexão de elementos reais a partir da fantasia. Esse caráter não pode ser negado pela escola” (Silva e Vieira, 2018, p. 27). As crianças precisam frequentemente ter acesso às histórias, para ouvi-las, para lê-las e para criá-las.

Todos os projetos que envolvem Literatura Infantil na Escola Classe 308 Sul podem incluir um momento em que a leitura autônoma é realizada. O projeto da Sacola Literária da escola é um momento para mobilização de todas as turmas. No ano de 2023, foi explicado para as crianças como funcionaria o projeto, elas receberam uma Ecobag em tecido cru e foram orientadas para realizarem um desenho e pintura. Com lápis e tintas na mesa, cada criança foi responsável por sua arte, o momento foi para decorar um adereço que serviria de aporte para levar os livros que elas iriam selecionar para casa. A escola preparou um momento para abertura do projeto e as crianças se apresentaram cantando uma música ou através da apresentação de uma encenação, a escritora de livros infantis, Ana Neila Torquato, foi convidada para a abertura

e todas as turmas ficaram responsáveis pela leitura de um livro da autora e pela elaboração de um mural relacionado à temática.

Dentre as parcerias da escola, os projetos de leitura, contação de histórias e oficinas realizadas nas visitas à Biblioteca Setorial da EQS 108/308, buscaram extrapolar os muros da escola e fazer com que as crianças tenham autonomia para frequentar bibliotecas, realizarem empréstimos e leituras. As ações e projetos escolares específicos e pontuais proporcionaram às crianças uma oportunidade valiosa de se envolverem com os livros, ao mesmo tempo em que puderam promover de maneira tangível a democratização e o acesso à leitura no cotidiano escolar, reconhecendo que:

Ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo falar de livros, só vendo-os de longe, trancafiados numa prateleira – é necessário que a criança pegue e manipule o “ingrediente” do livro, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e para verificar se essa atitude tem ou poderá ter uma aplicação prática em seu contexto de vida (Silva 1995, p. 67).

Acerca das produções realizadas pelas crianças, resta ainda mencionar a última forma de relação entre realidade e imaginação proposta por Vigotski (2009), sendo ela:

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação "cristalizada", que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade (Vigotski, 2009, p. 29).

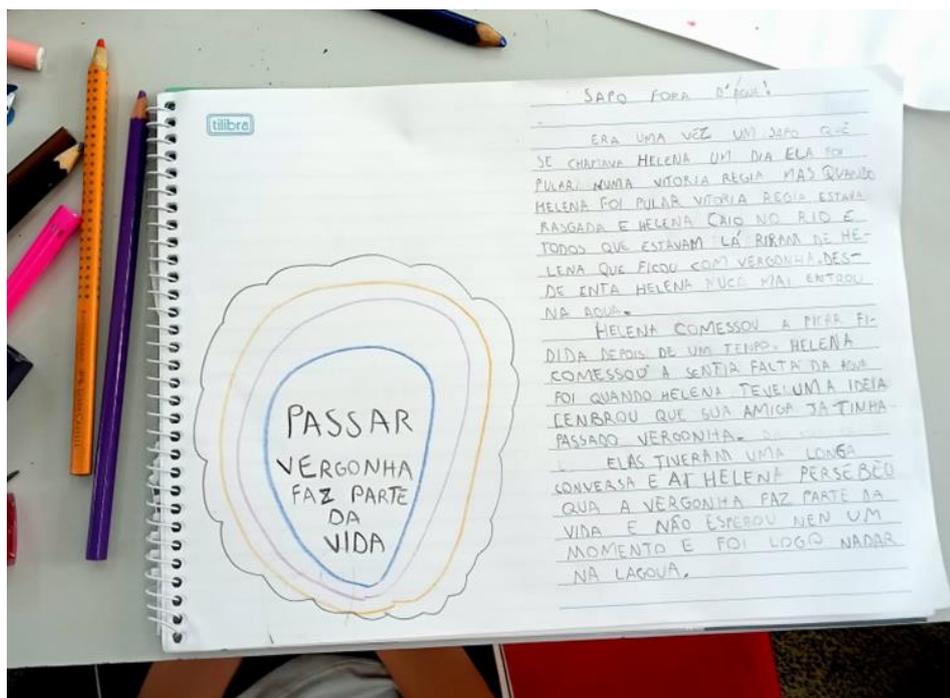
Essa última forma de relação mostra que a imaginação pode proporcionar às crianças a criação de algo novo. A imaginação ganha vida a partir da experiência de cada criança. Não é à toa que muitos projetos da escola envolvem o estímulo à criatividade, a elaboração de desenhos, textos, teatros, entre outros. Sobre as experiências vivenciadas com as crianças do 2º ano “B”, ao longo do ano letivo, várias histórias contadas e lidas pelas crianças permitiram com que elas fizessem suas próprias narrativas. Ao mesmo tempo em que elas percebiam nas histórias os seus inícios, meios, fins, seus personagens e o desenrolar da narrativa, elas também tinham a oportunidade de reunir tudo isso para fazer seus próprios livros. Foi um trabalho delicado e cansativo que durou um semestre.

Inicialmente, as crianças recebiam ilustrações de livros para então usarem sua imaginação e criarem suas histórias, elas eram desafiadas pelos professores a pensarem acerca de: quem eram os personagens, seus nomes, quando se passava a história, qual o desfecho, entre outras ideias para tornar o texto mais interessante. Ao fazer uso da memória, as crianças podiam se lembrar das leituras que eram realizadas em rodas na sala de aula ou na sala de leitura, o campo para a criatividade estava completamente aberto e convidado nesses momentos.

Durante essas vivências, evidenciou-se que antes mesmo que as crianças se aprofundem somente em questões e correções gramaticais, elas precisam exercitar sua imaginação para produzir ideias e terem autonomia para as colocarem no papel, esse era o esforço principal priorizado na sala para depois as questões de correção de palavras tomarem lugar. Aos poucos, lindas histórias começaram a nascer, processo em que as crianças se viam na condição de capazes e criadoras, na medida em que elas concluíam, logo partilhava com seus colegas e dessa forma uma atmosfera se criou dentro da sala, era explícito o interesse das crianças em criar histórias. Isso tudo culminou em um dia de exposição dos exemplares que elas mesmas produziram com várias histórias e ilustrações, isto é, as crianças já são escritoras e ilustradoras e fazem uso da sua imaginação para isso.

A história “Sapo fora d’água”, exposta na Figura 7, criada por uma criança do 2º ano “B”, é sobre um sapo que ao pular em uma vitória-régia não percebe que ela estava rasgada e caiu direto no rio, o que fez os outros sapos ao redor rirem da situação. Depois de muito tempo, esse sapo começou sentir muita falta da água e se lembrou que sua amiga já tinha passado uma situação assim, chegando a conclusão que todo mundo passa vergonha, e que situações constrangedoras acontecem mesmo.

Figura 7 - História “Sapo fora d’água”



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

A culminância dessa atividade com as crianças foi uma exposição dos livros do 2º ano “B”, como mostra a Figura 8 a 11, a ideia foi votada em sala para que fosse com a temática de

natureza, por isso foi utilizado uma parte do jardim da escola para a realização da exposição. As crianças fizeram cartas com data e horário para convidar os funcionários, amigos e outras salas. Durante o dia da exposição, as crianças de outras salas passaram minutos lendo os livros produzidos pela turma.

Figura 8 a 11 - Exposição de livros do 2º ano “B”



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

Ao explorar as linhas que se entrelaçam com as possibilidades do uso da literatura infantil, várias potencialidades foram elaboradas, alinhando-se às quatro formas de relação entre realidade e fantasia apresentadas por Vigotski (2009). Nesse contexto, as crianças foram descobrindo vivências tanto prazerosas quanto emancipatórias relacionadas ao seu desenvolvimento. Algumas outras evidências serão relatadas a seguir.

3.2 Os livros, os processos emocionais e imaginativos pelas lentes dos profissionais de educação e pesquisador.

Foram realizadas três entrevistas com profissionais da educação que atuam na Escola Classe 308 Sul. O intuito das entrevistas foi colher experiências práticas do contato das crianças com as literaturas infantis no dia a dia escolar e como elas podem estar relacionadas com os processos emocionais e imaginativos. Além disso, reúne experiências práticas do pesquisador com as crianças em momentos de leitura de histórias, as quais foram vivenciadas ao decorrer do período desta pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para as crianças, a fim de preservar o anonimato.

A primeira entrevistada foi a responsável pela Sala de Leitura. Ana Karina é formada em Psicologia e atua como Psicóloga na Secretaria de Educação do Distrito Federal, atualmente, está readaptada na sala de leitura. A primeira questão levantada à Ana Karina, foi “Por que a Sala de Leitura é tão importante para as crianças, e como elas realmente usufruem desse espaço no cotidiano?” e diante disso, ela relatou acerca das três frentes que a Sala de Leitura tem em relação ao acesso das crianças com os livros.

A primeira frente, diz respeito aos empréstimos de livros, pois é um momento no qual as crianças podem “*Pegar livros para uma leitura deleite, tendo prazer na escolha dos livros. Sem obrigatoriedade de ter que produzir algum material referente a esse livro que ela pegou semanalmente*” (Ana Karina, entrevista 1, 2023). Essa postura evidencia um lugar em que as crianças podem ter autonomia para manifestar suas escolhas segundo seus próprios interesses, tornando o processo de escolha de um livro um momento mais afetivo e significativo, o que permite fazer das situações do cotidiano escolar, uma oportunidade para se identificarem e se envolverem com os livros de forma autônoma e sem obrigatoriedade de produção.

Na segunda frente, a intenção a partir da leitura realizada é para que as crianças produzam algo referente aos livros selecionados por Ana Karina. Esses livros são disponibilizados aos professores nas salas e as crianças têm a oportunidade de escolher um para levar para casa em sua sacola literária. É esperado que elas leiam e completem a Ficha Literária, relatando um pouco dessa história que foi lida para então elaborarem um desenho da narrativa. Logo, através do desenho, as crianças podem expressar algo pessoal, transformando sua imaginação em algo tangível, visível não apenas em sua mente, mas também em formas, traços e cores que se materializam no papel.

Sabendo que os desenhos das crianças representam uma das formas das quais elas podem se expressar, entende-se que essas experiências podem estar relacionadas diretamente

com e como elas se sentem, sobre aquilo que elas se lembram e imaginam. Logo, “Falar sobre desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação” (Natividade, Coutinho, Zanella, 2008, p. 11). Dessa forma, ao estabelecer uma conexão entre as histórias que as crianças leem e os desenhos que elas podem criar a partir da experiência da leitura, orienta-se um olhar também para as emoções trazidas por aquela narrativa e manifestadas através dos desenhos. Isso permite uma atenção sobre como essa expressão se relaciona com a subjetividade de cada criança, assim:

Percebe-se, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida (Natividade, Coutinho, Zanella, 2008, p. 10).

A terceira frente diz respeito ao momento da leitura de livros em voz alta no espaço físico da sala de leitura, esses momentos são previamente definidos pela Ana Karina, com uma seleção específica do material que será lido, segundo ela, “*Eles são de acordo com a habilidade de aquisição de leitura*” (Ana Karina, entrevista 1, 2023). Toda história é seguida de uma roda de conversa, momento em que, a contadora relata, “*Sempre converso com eles para que eles tragam uma emoção que essa história evocou, ou um sentimento que trouxe a partir da escuta dessa história, algo que gostou, que não gostou ou que mudaria*” (Ana Karina, entrevista 1, 2023).

Esse espaço de escuta proporciona um lugar amplo para o desenrolar de muitas conversas interessantes. As crianças incluem as experiências pessoais que vivenciam e que guardam relação com a história; elas expressam suas frustrações com o desfecho tomado ou o que elas poderiam ter feito de forma diferente, elas podem desfrutar de pontos de vista diferentes do dela, aspecto que está ligado aos processos imaginativos de quem está na roda. Ana Karina relata algumas situações que geralmente acontecem ao longo desses encontros e evidencia a preciosidade desses momentos juntos, “*durante a roda de conversa, essa fala do livro evoca muitas coisas, desde uma criatividade quando alguém resolve fazer o relato de alguma parte que não gostou, que escreveria de outra forma ou trazer temas relevantes a história pessoal desse aluno*” (Ana Karina, entrevista 1, 2023).

A riqueza da conversa na roda após a contação de histórias não se esgota em possibilidades. Ao ser questionada sobre “Quais estratégias são utilizadas na contação de história para estimular a imaginação das crianças e criar momentos envolventes?”, Ana Karina responde:

O foco na contação de história feita por mim, não é estimular a criatividade, mas é que aquele tema, que aquele assunto, suscite reflexões que eles podem trazer a criatividade a partir do momento que a criança fala “Não gostei dessa parte” ou quando eu pergunto “Você mudaria alguma coisa? Como que você faria essa parte que você não gostou?” E eles verbalizam” (Ana Karina, entrevista 1, 2023).

A partir dessa observação, percebe-se que o foco não está diretamente voltado para um resultado imediato do que aquela criança está sentindo ou imaginando. A contadora emprega recursos para estimular que a criança pense, reflita e possa se expressar acerca do que ouviu promovendo uma internalização mais significativa daquilo que foi vivenciado. Portanto, o ambiente propicia às crianças um espaço aberto para suas vivências, enquanto a contadora de histórias atua como mediadora, trazendo questionamentos que estimulam ainda mais o diálogo em torno da narrativa.

Busca-se, então, fazer um paralelo com a segunda entrevistada. Augusta é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e professora regente do 2º ano “B”. Durante a entrevista, percebe-se que, em algumas ocasiões, o enfoque da leitura do livro em voz alta está direcionado a um propósito que se limita ao âmbito do fazer pedagógico. Uma das perguntas direcionadas a Augusta, era a seguinte: *“Existem rodas de conversa após a contação de histórias na sala de aula? Se existem, como são e qual seu propósito com elas?”*. Augusta responde que caso fosse um poema, perguntaria sobre o número de versos, estrofes ou rimas. Além disso, Augusta acrescenta *“Então, como é uma classe de alfabetização, a gente trabalha com vários livros e o incentivo o estímulo para ler é constante, tendo em vista que vai ajudar essas crianças na escrita, na fala, na linguagem oral, que é o que a gente espera”* (Augusta, entrevista 2, 2023). A intenção desses trechos é destacar que o sentido cognitivo também desempenha um papel importante na contação de histórias. No entanto,

Quando assumimos a concepção de linguagem dialógica, como uma prática constitutiva do sujeito, consideramos que o trabalho de leitura e de escrita não pode ser desenvolvido de modo que as crianças compreendam apenas os aspectos estruturantes e linguísticos. Faz-se necessário que as crianças compreendam a linguagem como ferramenta para o imaginar e o criar, para a constituição e descoberta de novas relações com o presente, o passado e o futuro, consigo mesma e com os outros [...] (Oliveira, 2014, p. 136-137).

Assim, é crucial que as oportunidades para as crianças sentirem e expressarem suas emoções não fiquem de lado no cotidiano da sala de aula. Quando esses momentos são desconsiderados, parte considerável do trabalho com os livros pode resultar na formação de sujeitos que não usufruam das histórias como possibilidade para se emocionar e imaginar, mas que tenham um envolvimento que privilegie os aspectos cognitivos. Isto não quer dizer, que o trabalho com a literatura realizado pela professora Augusta não considere os processos

emocionais e imaginativos, no entanto sua resposta na ocasião da entrevista privilegiou os aspectos cognitivos. E é fácil compreender o motivo disto acontecer, uma vez que se percebe uma pressão sobre os professores alfabetizadores, para que a criança conclua o segundo ano lendo e escrevendo com autonomia.

Durante as histórias as crianças são sensibilizadas e podem se identificar com os personagens e o desenrolar da trama, estabelecendo conexões com o que viveram, vivem e podem viver, logo, os aspectos sociais também se fazem presente, pois as crianças guardam as experiências vivenciadas com seus pares. Assim, este equilíbrio entre o cognitivo e o emocional é essencial para uma educação integral e enriquecedora. Retomando aspectos da primeira entrevista, pode-se identificar algum desses momentos, Ana Karina relata como foi a experiência de leitura do livro, FLICTS, de Ziraldo, da seguinte forma:

Por exemplo, ano passado eu li "FLICTS" do Ziraldo, não sei se você conhece, e ele traz um olhar do bullying, da discriminação, da cor que é renegada pelas demais cores. Gerou uma grande mobilização nos terceiros, quartos e quintos anos e um pouquinho menor, mas ainda mobilização, no primeiro e segundo, porque eles entenderam, eles falaram "Eu já me senti assim igual a cor FLICTS" ou "meu amigo já se sentiu assim". E aí a gente começa a conversar, eu pergunto "O que você fez?" ou "O que pode ser feito?" (Ana Karina, entrevista 1, 2023).

Nota-se, então, que as crianças trazem para conversa relatos de suas vivências subjetivas, conectando-se com as emoções vividas por elas. Diante disso, a contadora assumiu uma atitude de mediadora, estimulando um diálogo sobre o que poderia ser feito em relação a essas situações mais delicadas, o objetivo para Ana Karina carrega uma intenção na qual os envolvidos possam verbalizar de que forma aquele tema os mobilizam pessoalmente ou ludicamente.

Nesse caminho, vale abordar também um momento vivenciado com as crianças acerca da leitura em voz alta do livro, "O que não tem preço" de Jonas Ribeiro. A leitura foi feita pela professora do 2º ano "B", em sala, com todos em círculo. O livro relata aquilo que tem preço e pode ser comprado com dinheiro e aquilo que não tem preço, mas pode ser alcançado com dedicação e qualidades pessoais. O trecho do livro lido a seguir representa experiências que fazem parte do cotidiano das crianças, bem como reflexões sobre aquilo que lhes proporciona um verdadeiro prazer: "Um par de chuteiras, tem um preço. Jogar com os amigos, não tem preço. Uma bicicleta tem um preço, pedalar em um dia ensolarado, não tem preço" (Ribeiro, 2016, p. 9-10). O livro vai tecendo vários outros exemplos em que as crianças refletiram não apenas do conteúdo da obra, mas de outras preciosidades que fazem parte de suas próprias vivências, junto ao pesquisador e a professora do 2º "B", elas foram relatando na roda:

- 1) Pesquisador – Tem gente que não tem uma escola linda dessas, a gente faz passeios incríveis aqui. Quando eu era criança eu não tinha uma escola legal como essa, que eu pudesse ir lá para fora, correr assim.
- 2) Narizinho – Quando eu to em casa eu fico com vontade de voltar pra escola.
- 3) Augusta – Tudo que a gente faz na vida, no final das contas é para a gente desfrutar, para gente saborear, tem coisas que não têm preço, não é verdade?
- 4) Alice – Tia, um presente tem um preço, mas presentear não tem preço.
- 5) Narizinho – Uma coisa que não tem preço é abraçar um amigo com carinho.

A partir desse momento, as crianças começaram a trazer circunstâncias de suas vidas em que puderam perceberem aquilo que não tem preço, ou seja, puderam relacionar os acontecimentos do dia para darem continuidade a história. Assim como nos relatos trazidos pelas entrevistadas, compreende-se que:

Nesse contexto o contato e a exploração das narrativas adquirem um outro significado: passam a integrar elementos de um jogo, no qual as crianças manifestam suas preferências e elaboram argumentos na tentativa de se relacionar o conteúdos das histórias. Fatos do cotidiano, situações e opiniões se engendram em um diálogo de continuidade e de rupturas com a história (Oliveira, 2014, p. 100).

Entende-se que a história não tem um fim em si própria, ela ganha vida para além da contação, desdobrando-se naquilo que os mediadores podem estimular, no que as crianças complementaram verbal ou mentalmente e para aquilo que elas levarão consigo do que foi ouvido ou lido. A última entrevistada, a psicóloga Greice, integrante da equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, ressalta a importância de compreender o que as crianças levam das histórias. Ao ser questionada sobre experiências marcantes ao ler livros infantis para as crianças, ela compartilha, *“É porque às vezes a gente não tem acesso a isso, entende. Às vezes a gente planta uma sementinha e a gente não colhe agora”* (Greice, entrevista 3, 2023). A sensibilidade dessa perspectiva é preciosíssima no que diz respeito a todo processo de ensino e em especial a contação de histórias na escola. Muitas vezes, os efeitos da narrativa podem não ser imediatamente evidentes, pode parecer que nada significativo aconteceu ou que não houve diálogos poderosos do ponto de vista de quem está contando a história. No entanto, é um fato que os processos de imaginação e emoção são únicos para cada um, e, por isso, cada um é impactado de forma singular e conseqüentemente se expressam ao seu modo.

Ouvir histórias é prazeroso. Isso é incontestável. Inúmeros textos reforçam a tese do fascínio provocado ao ouvir o tão conhecido “Era uma vez...”. As emoções vêm à tona, os olhos brilham e vivemos de perto os sentimentos dos personagens. Elegemos os preferidos e rejeitamos os preteridos. Na imaginação vestimos fantasias, torcemos pelo final feliz e, de forma natural, nos encantamos. Isso não acontece somente com

o ouvinte. Na maioria das vezes, o contador de histórias encanta e também se encanta (Costa e Valdez, 2007, p. 172).

É possível identificar que as crianças vão se envolvendo e se emocionando, os processos fisiológicos vão conseqüentemente desabrochando tanto durante a contação de histórias quanto em seus momentos de leitura apenas com o livro. Em uma das conversas no cotidiano da escola junto ao pesquisador, duas crianças questionadas acerca da relação da leitura de livros e suas emoções, relataram suas experiências no diálogo a seguir:

- 1) Chapeuzinho Amarelo – Um dia eu tava lendo um livro e só avisaram no final, só na última página, que era um livro para criança com mais de doze anos. Só avisaram no final, tinham que ter avisado no começo.
- 2) Pesquisador – E aí você ficou com medo?
- 3) Chapeuzinho Amarelo – Eu fiquei com muito medo. Primeiro eu senti minha barriga doer, depois eu comecei a sentir muito um desânimo e frio na barriga e depois eu dei um gritão.
- 4) Amora – Eu já fiquei com frio na barriga também.
- 5) Pesquisador – Mas vocês já leram algum outro que vocês ficaram emocionados de alguma forma?
- 6) Amora – Eu já.
- 7) Chapeuzinho Amarelo – Eu não.
- 8) Amora – Você já chorou?
- 9) Chapeuzinho Amarelo – Vendo filmes já. Mas como assim se emocionar?
- 10) Amora – É ficar triste.
- 11) Entrevistador – Ou ficar feliz também.

Dessa forma, as crianças vão percebendo que as emoções podem se manifestar de várias formas, tanto consciente e inconscientemente. Deve-se levar em consideração a escolha criteriosa dos livros que serão disponibilizados a elas, cientes de que todas podem ser sensibilizadas de algum modo, desde as mais pequenas até as maiores. A partir desses relatos e entrevistas, percebe-se que os livros de literatura infantil impactam as crianças em sua integridade, levando em conta suas trajetórias, permitindo que os saberes e sabores das narrativas possam atravessar as crianças não somente no chão da escola, mas para muito além dele. Logo, ao compreender que a infância representa um momento crucial para o contato das crianças com os livros, é válido afirmar que essa experiência prazerosa com os exemplares oferece um estímulo significativo para que elas desenvolvam o gosto pela leitura ao longo de suas vidas.

3.3 A contação de histórias e análise de livros para o desfrutar de seus saberes e sabores

Quem não gosta de ouvir ou ler uma boa história? Ao fechar os olhos agora, você se lembra de alguma contação pela qual você foi envolvido a ponto de trazer essa lembrança em sua memória consigo até hoje? É sobre essas vivências que as ideias a seguir vão se tecendo, oferecendo oportunidades para que os educadores experienciem junto às crianças momentos de contação de histórias que sejam envolventes e enriquecedores. Ao longo da matéria Oficina de Formação do Professor-Leitor, ouvi diversas vezes da professora Paula Gomes⁴ a expressão “saberes e sabores”, e é sobre ela que as reflexões e oportunidades de trabalho com os livros podem acontecer – a partir de um exercício gostoso e prazeroso tanto para as educadoras e educadores quanto para as crianças.

Ao se falar sobre contação de histórias, compreendemos que ela perpassa por nós todos os dias, seja para falar sobre situações tristes ou engraçadas que aconteceram ao longo do dia. Deve-se lembrar que “Antes da escrita, todo saber era transmitido oralmente. Deve-se a isto toda a importância dada à memória nas sociedades tradicionais, pois a memória era o único recurso para armazenar e transmitir o conhecimento às futuras gerações” (Torres, Tettamanzy, 2008, p. 2). Logo, a contação de histórias diz respeito à recuperação das memórias e vivências para a partilha de experiências de uns para com os outros.

Nos dias de hoje, esse processo de contação de histórias continua a representar um resgate valioso da cultura, da ancestralidade, da história e das experiências passadas, todas fundamentais na formação dos indivíduos. Para Walter Benjamin (2020) o ato de contar história remete a uma troca de experiências, na medida em que a transmissão oral engloba as vivências de quem conta a história, e embora as narrativas contenham elementos mágicos e fantasiosos, elas contam histórias de pessoas reais e de situações cotidianas. Compreende-se então que na medida em que as pessoas vivenciam o mundo, cada uma delas pode narrar o que viveu, seja na escola, na igreja ou em casa. Assim, “Todos contam histórias. O corpo conta uma história: traz em si posturas, estilos e cicatrizes que revelam quem o sujeito é para o mundo” (Fernandes, 2015, p. 113). Isto é, ao contar uma história é muito mais do que uma simples decodificação do texto escrito que está sendo contada, mas ali também está se tecendo aquilo que nós carregamos: o jeito de contar, o olhar, a postura, ou seja, nossos corpos no mundo.

⁴ A Professora Paula Gomes de Oliveira é graduada em Letras pela Universidade de Brasília (1995), com mestrado (2003) e doutorado (2014) em Educação. Atualmente, leciona Língua Materna e Literatura no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da mesma universidade.

Portanto, o envolvimento entre a voz, o corpo e o olhar, constituem o tripé da contação de histórias. No entanto, algumas indagações podem surgir, tais como: “não tenho jeito para isso?” ou “mas eu não consigo envolver as crianças ao contar histórias”. A questão é que esse deve ser um exercício rotineiro, que leva tempo para ser aperfeiçoado, podendo constituir também um motivo de estudo para os educadores. Com isso, na malha dos saberes e sabores, vou tecendo algumas recomendações sobre ações artístico-pedagógicas que poderão ser usadas para envolver as crianças na contação de histórias, no mais, essas estratégias seriam colocadas sobre um enfoque reflexivo e prático, por meio de oficinas, ainda neste trabalho, mas pela inviabilidade de tempo e espaço, ficará para uma outra oportunidade.

Para encantar ao contar uma história, é preciso que o contador também seja encantado por ela. Assim, antes de contar ou ler uma história, o educador pode fazer uma reflexão acerca do material que as crianças conhecerão.

Ao conhecer a fundo a história, a força da narrativa toma espaço na voz de quem conta/lê, pois conhecerá o sentimento presente ali e como pode representá-lo numa voz que condiz com a situação contada, por exemplo: não se pode dizer que o lobo, batendo à porta do porquinho, querendo devorá-lo, fala como se estivesse pedindo o pão na padaria (Oliveira, 2021, p. 15).

Nesse sentido, ao levar em conta o tom de voz do contador, é preciso que haja uma entonação para contemplar as características do trecho da narrativa, não se trata de uma voz forçada ou fingida, mas uma voz que demonstra um conhecimento do que está sendo dito. Ao olhar o ambiente escolhido para tal momento, todos precisam estar escutando, de forma que as crianças sensíveis ao barulho também sejam incluídas.

Outro momento que deve ser levado em conta é o início da contação. No início e no final, as músicas, cantigas e parlendas desempenham um papel complementar crucial para indicar que o momento da história está se aproximando. Primeiramente, pode-se pedir para que elas puxem um fio imaginário partindo do topo da cabeça para ajustarem a postura e se preparem para ouvir a história, também é possível estabelecer um acordo, de modo que, enquanto um colega estiver falando, os outros ouçam em um gesto de respeito.

O local no qual será contado a história também deve ser preparado, a luz pode ser suavizada, e é possível utilizar aromas, tapetinhos e almofadas para criar um ambiente acolhedor. Os espaços fora da sala de aula também podem ser pensados, um espaço na natureza ou na praça são opções para fugir um pouco da rotina e tornar o momento ainda mais gostoso. As crianças precisam ser instigadas ao que será contado, o contador pode retirar o livro de uma maleta mágica e também fazer uso de adereços para contextualizar a narrativa e trazer a história

ainda mais para realidade. Para um envolvimento ainda mais significativo, é possível introduzir dedoches, fantoches, bonecos e imagens durante a contação, levando em consideração que:

O que importa é a construção da imagem mental do desenrolar da história. Para isso, descreva com clareza as ações das personagens de forma clara e enfática, ressaltando sentimentos e sensações. Fazendo isso, estamos estimulando a imaginação e criatividade (Oliveira, 2021, p. 20).

Portanto, o contador ou contadora deve ler o título do exemplar, a autoria do texto e das ilustrações, além de questionar as crianças sobre suas expectativas em relação à história, visando que as ideias que se constroem a partir disso podem ser quebradas ou contempladas. Isto é, todo esse trabalho que antecede a contação efetiva, incentiva as crianças a imaginarem ao tempo que elas se colocam atentas e curiosas para o que está por vir. Para envolver as crianças na história, o contador pode fazer perguntas sobre a narrativa, assim cada criança poderá ganhar um espaço para imaginar logo daí, além de terem a oportunidade de incluírem suas perspectivas neste momento precioso que foi pensando para elas, pois “Para sermos bons contadores de histórias, precisamos saber ouvir” (Oliveira, 2021, p. 5).

Após a contação ou a leitura do livro, vale frisar que uma musiquinha pode finalizar a história. Uma roda de conversa pode iniciar através da questão “o que vocês acharam da história?” ou “Alguém gostaria de falar sobre alguma emoção que sentiu?”. Nesse momento, as crianças devem se sentir livres e acolhidas para expressarem seus sentimentos e entendimentos acerca do que elas ouviram, criando um ambiente propício para reflexões coletivas sobre os aprendizados, emoções e percepções que cada um teve a partir da experiência que foi vivenciada juntos.

Para além das rodas de conversa, pode-se propor às crianças que elas realizem algum desenho relacionado à história, que elaborem um reconto do que elas ouviram, que se preparem para realizar uma encenação, que conversem com seus colegas sobre a experiência ou até mesmo finalizar pedindo que elas guardem na memória o que foi contado. O campo da contação de histórias vai se tornando inesgotável em possibilidades e narrativas ao longo do caminho, ele pode ser repleto de ludicidade e intencionalidade, desde o momento que antecede a contação até o final dela, nessas atitudes, a magia e a fantasia enriquecem nossas vivências com os meninos e meninas.

Foi através das entrevistas realizadas com as educadoras que os livros a seguir foram selecionados para serem foco de uma análise, que tem como intuito traçar possibilidades para estimular a imaginação e o envolvimento das crianças com as histórias. Nesse caminho, também

busca-se inserir a perspectiva do pesquisador-leitor para explorar os possíveis potenciais descritos e estratégias para que eles sejam trabalhados nas rodas.

Inicialmente, ao lançar um olhar para as narrativas, encontram-se nelas diversos conhecimentos, culturas e intencionalidades, e por isso, há tantas possibilidades com esse material, as quais perpassam pelo pedagógico e lúdico. Ao analisar esses livros, insere-se um olhar crítico para o que está escrito, para os impactos que as narrativas podem causar e as intencionalidades que o contador pode tomar. Esse último aspecto está especialmente associado a um lugar de mediação no qual os contadores das histórias devem assumir.

A obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora e profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras (Dalla-bona, Fonseca, 2018, p. 45).

Assim, o mediador deve avaliar o material que será usado e criar estratégias para envolver as crianças. Ele fomenta o diálogo e as possibilidades, proporcionando recursos para impulsionar mais ainda a criatividade, a imaginação, as perguntas, as inquietações e as reflexões. Os espaços educacionais precisam privilegiar os momentos que reúnem as crianças para contação de história, a fim de impulsionar que essas crianças também tenham afeto pelos livros, fora da escola.

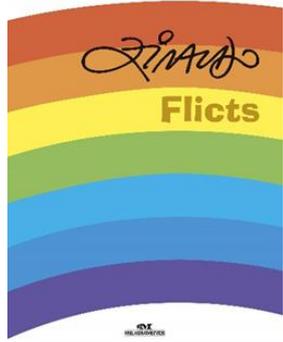
As bibliotecas ganham lugar desde o início em todo contexto deste trabalho e nos momentos de contação de histórias, pois é nas bibliotecas escolares que muitos dos exemplares estão e as crianças precisam ir até esses lugares. Vale frisar que, “Transformar o silêncio sepulcral considerado adequado ao ambiente da biblioteca em vozes que discutem o texto impresso é resgatar o prazer da leitura e quiçá garantir sua continuidade fora dos bancos escolares” (Caldin, 2003, p. 56). Portanto, ao unir uma análise cuidadosa das literaturas infantis selecionadas para a disponibilização e contação desses livros as crianças, já se dá um passo em direção a uma sociedade de crianças e adultos leitores críticos e reflexivos, os quais poderão vivenciar e experienciar o melhor do que as literaturas podem oferecer.

Os quadros abaixo foram realizados a partir de um roteiro previamente elaborado para a análise de três livros de literatura infantil, neles serão apresentados: os dados do livro, com uma figura da capa do livro e uma breve sinopse. Em seguida, realiza-se uma análise do enredo, abordando: a) Os temas centrais abordados e b) Os principais conflitos da narrativa. Por fim, conclui-se com uma análise do foco narrativo, que envolve: a) A identificação do narrador; b)

Consideração se o narrador estimula a imaginação das crianças, bem como c) As estratégias que o mediador pode empregar para promover o envolvimento das crianças com a obra.

A primeira obra é o livro "Flicts" de Ziraldo. No Quadro 2, serão apresentadas as informações principais, acompanhadas da Figura 12, com a capa do livro.

Quadro 2 – Dados e Sinopse do livro Flicts

Título do livro:	Flicts
Capa do livro:	<p>Figura 12 – Capa do livro Flicts</p>  <p>Fonte: Página da Amazon⁵</p>
Autoria e ilustração:	Ziraldo Alves
Editora:	Melhoramentos
Ano:	1969
Classificação indicativa:	Não especificada, mas geralmente recomendado para crianças a partir de 4 anos.
Sinopse:	Tudo tem cor. O mundo é feito de cores, mas nenhuma é Flicts. Uma cor rara, frágil, triste, que procurou em vão um amigo entre outras cores, que não encontrou um lugar para ficar. Abandonada, Flicts olhou para longe, para o alto, e subiu, para finalmente encontrar. ⁶

Fonte: Elaboração pelo autor, 2023.

Os temas centrais abordados na narrativa de “Flicts” são voltados ao sentimento de pertencimento, de aceitação, diferenças e singularidades, tudo isso através de uma cor que tenta encontrar seu lugar no mundo. No decorrer da narrativa, a cor “Flicts” embarca em uma jornada

⁵ ZIRALDO. **Flicts**. 1969. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Flicts-50-Anos-Ziraldo-ebook/dp/B07WQYTYSQ/ref=sr_1_2?keywords=flicts&qid=1698971466&sr=8-2> Acesso em: 02 nov. 2023.

⁶ *Ibid.*

que vai despertando a curiosidade dos leitores e ouvintes para entender qual a sua cor. Mas não se sabe, o que se sabe é que ela, embora diferente, também encontrou o seu lugar no mundo.

O texto é narrado em terceira pessoa, permitindo com que o leitor e ouvinte possa se identificar com a jornada de “Flicts”. As ilustrações, através das cores, naturalmente instigam a reflexão sobre como a cor se integraria com as demais. Ao mesmo tempo, as imagens também se relacionam com o texto introduzindo aspectos da realidade para que as crianças possam imaginar com base no que já conhecem do mundo real, juntamente com a solidão da cor “Flicts”. Um trecho exemplifica essa ideia: “Tudo no mundo tem cor Tudo no mundo é Azul Cor-de-rosa ou Furta-cor É Vermelho ou Amarelo quase tudo tem seu tom Roxo Violeta ou Lilás Mas não existe no mundo nada que seja "Flicts" - nem a sua solidão –” (Ziraldo, 1969).

Além da roda aberta de conversas sobre o que as crianças acharam, o mediador pode levantar questionamentos se alguém já se sentiu alguma vez como as experiências da cor “Flicts”. Pode perguntar se as crianças também se sentem em uma jornada em direção ao amor próprio. As discussões são inesgotáveis, uma vez que esses temas se relacionam com as realidades e vivências que perpassam a realidade de todos. Em uma sociedade que é atravessada por tantos preconceitos e formas de exclusão, “Flicts” de Ziraldo traz para os imaginários que o mundo é feito de cores, formas e amores, afirmando que a busca pela autoaceitação e autoamor podem existir para todos.

A segunda obra a ser analisada é o livro "O que não tem preço" de Jonas Ribeiro. No Quadro 3, serão apresentadas as informações principais, acompanhadas da Figura 13, com a capa do livro.

Quadro 3 - Dados e Sinopse do livro Flicts

Título do livro:	O que não tem preço
Capa do livro:	Figura 13 – Capa do livro Flicts

	 <p>Fonte: Página da Amazon⁷</p>
Autoria:	Jonas Ribeiro
Ilustração:	Fábio Sgroi
Editora:	Mais ativos
Ano:	2016
Classificação indicativa:	Não especificada, mas geralmente recomendado para crianças a partir de 6 anos.
Sinopse:	Há o que tem preço, o que pode ser comprado com o dinheiro. E há também o que não tem preço, o que deve ser conquistado com nosso empenho, com nossas qualidades pessoais. Por exemplo, um par de chuteiras tem um preço. Agora, jogar com os amigos não tem preço. ⁸

Fonte: Elaboração pelo autor, 2023.

O livro de Jonas Ribeiro traz como temas centrais aquilo que pode ser adquirido com dinheiro e aquilo que não possui preço, mas pode ser alcançado pelo envolvimento emocional das crianças. É nessa dualidade que elas se envolvem e são tocadas nas vivências cotidianas que mais gostam. Os sentimentos e emoções vão surgindo à tona na medida em que o texto vai evidenciando tudo aquilo que existe de melhor na vida das crianças. Embora essas atividades possam parecer simples no dia a dia, a narração em terceira pessoa do autor, permite com que as crianças se deem conta que as coisas boas às vezes podem passar de forma imperceptível, por isso a busca da valorização de tais momentos e a busca pela felicidade ganham espaço a partir da leitura desse exemplar.

A onisciência do narrador, permite um resgate das emoções e sentimentos do personagem, no qual as crianças também têm a oportunidade de se colocarem nesse lugar,

⁷ RIBEIRO, Jonas. **O que não tem preço**. 2016. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/que-n%C3%A3o-Tem-Pre%C3%A7o/dp/8566033213>> Acesso em: 04 nov. 2023.

⁸ RIBEIRO, Jonas. **O que não tem preço**. 2016. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/que-n%C3%A3o-Tem-Pre%C3%A7o/dp/8566033213>> Acesso em: 04 nov. 2023.

Editora:	Rocco Pequenos Leitores
Ano:	2017
Classificação indicativa:	Não especificada, mas geralmente recomendado para crianças a partir de 4 anos.
Sinopse:	[...] Coraline ouviu de Pedrinho a pergunta que achou difícil: me empresta o lápis cor de pele? Aí começou a aventura da menina que fica indagando qual seria a cor da pele. Ela olhou todas as cores de sua caixa de lápis. Pequena, tinha apenas doze. Coraline repassou todas as cores e descobriu maravilhada que cada cor de pele é bonita, cada cor tem uma razão, cada cor significa uma pessoa, um jeito de ser. De cor em cor, ela percebeu que não importa o tom de pele, todos são iguais. E então também soube que linda é a cor de sua pele. Assim, Alexandre Rampazo mostrou a diversidade e a unidade deste mundo. As cores não servem para diferenciar, mas para tornar tudo mais belo. Imagine a monotonia de um mundo cheio de gente de uma cor só? A beleza é a multiplicidade. Daria para Rampazo fazer meninos e meninas com todas as cores do mundo [...] ¹⁰

Fonte: Elaboração pelo autor, 2023.

Quando Caroline é questionada por Pedrinho se ela poderia emprestar o lápis cor de pele, ela embarca em uma jornada de reflexão e crescimento na tentativa de entender a qual cor seu amigo se referia. O livro explora temas significativos e presentes na realidade das crianças, entre eles a diversidade. Na narrativa, Caroline enfrenta o desafio de escolher a sua própria cor em um mundo repleto de possibilidades, ela não pensou apenas em sua cor ou na cor de seu amigo, afinal, ela refletiu que existem tantas cores de pele. A narrativa traz ainda um lugar para a autenticidade e para a identidade, Caroline é verdadeira consigo mesma, independentemente das expectativas que Carlinhos poderia ter.

O livro segue uma narrativa em 3ª pessoa, por um narrador-observador, que insere na narrativa a imaginação da própria personagem nas descobertas dos tons de pele, tanto no texto como pelas ilustrações, proporcionando elementos que enriquecem a imaginação do leitor. A personagem compartilha uma série de reflexões ao longo da história:

Lápis cor de pele? De qual pele será que o Pedrinho estava falando? Logo pensei em dar o lápis verde só pra ver a cara do meu amigo. Porque, se agora estivéssemos em Marte e fôssemos marcianos, a gente seria verde. Bom, pelo menos é o que dizem sobre os marcianos: são baixinhos, cabeçudos e verdes (Rampazo, 2017, n.p).

Além disso, a obra convida as crianças a refletirem sobre a importância de serem autênticas consigo mesmas, e a perceberem e celebrarem a diversidade presente não apenas em

¹⁰ RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 2017. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Cor-Coraline-Alexandre-Rampazo/dp/8562500763>> Acesso em: 04 nov. 2023.

quem são, mas também na sociedade. Ao se questionar, Caroline também induz as crianças a imaginarem: “A cor de pele é só uma? A gente vive num mundo com um monte de gente diferente... Línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes” (Rampazo, 2017, n.p). Dessa forma, o mediador encontra momento oportuno para fazer as crianças celebrarem e refletirem sobre a beleza de si e do outro.

Essa contação possibilita trazer músicas e atividades sobre como a sociedade é diferente em suas cores e jeitos. Que tal então fazer junto às crianças pinturas em quadros com várias tonalidades de cores, para que elas tenham a oportunidade de fazer um auto retrato e até mesmo uma autobiografia sobre como elas se vêem no mundo. Um espelho na sala pode facilitar elas notarem traços e formas que se revelam em quem elas são, e que oportunamente estarão inseridas na pintura, esse trabalho pode ter sua culminância em uma exposição das obras criadas, para que se celebre a diversidade. Certamente, o trabalho é cuidadoso e demorado, mas é uma entre diversas possibilidades que se pode ir traçando para realizar junto aos livros, oportunidades essas que muitas crianças podem ter apenas na escola – a união entre a emoção, a imaginação e a arte.

4. Para não concluir

Ao longo do estudo apresentado no decorrer desta pesquisa, é possível identificar que o trabalho com os livros pode proporcionar aos educadores e às crianças. O objetivo principal era compreender como os processos imaginativos e as emoções podem ser trabalhados a partir da literatura infantil com crianças de uma escola de anos iniciais de Brasília. A partir disso, um longo percurso foi sendo desenhado e colorido, nos tópicos, nos embasamentos teóricos, diálogos e histórias. Assim como nos livros, este trabalho se ausenta da neutralidade, contando com as vivências do pesquisador ao longo da graduação no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, sua inserção no Programa de Residência Pedagógica, um amplo arcabouço teórico e a espontaneidade das crianças.

Inicialmente, este trabalho propôs uma teorização acerca das infâncias e crianças, propondo um olhar para suas pluralidades e singularidades, compreendendo-as como pessoas que criam e transformam a si e o mundo ao seu redor. A compreensão da imaginação e da emoção foi proporcionada por meio das teorias de Vigotski (1999, 2009) e González Rey (2003, 2014), o que resultou em um entendimento de que a escola e os educadores não devem se limitar à promoção dos conhecimentos apenas intelectuais, mas pelo contrário, é fundamental reconhecer a integralidade das crianças, que também se constituem por suas emoções e imaginações, enlaçando-se em um processo educacional verdadeiramente emancipador e libertador. Com isso, o chão da escola se torna um espaço essencial para que as crianças possam aprender, se envolver e se desenvolver plenamente, inclusive por meio das histórias. Demonstra-se, assim, como a literatura infantil, enquanto forma de arte, propicia às crianças o contato enriquecedor com processos imaginativos e emocionais, o que é capaz de estimular o desenvolvimento de suas criatividades e proporcionar oportunidades de aprendizado, diálogo e reflexão acerca de suas experiências individuais e sociais, englobando uma concepção emancipadora.

As primeiras conclusões foram ganhando vida a partir de uma observação acerca dos projetos com literatura infantil que são desenvolvidos com e para as crianças na Escola Classe 308 Sul. Isso ocorreu na medida em que se identificou que as crianças têm a possibilidade de realizarem empréstimos de livros na Sala de Leitura, possuem autonomia na escolha dos exemplares e participam dos momentos de leitura e contação de histórias, vivências tais que foram colocadas há um amplo enfoque teórico para tomarem ainda mais sentido. Além disso, houve um olhar especial à perspectiva de três educadoras da escola que trabalham ao lado das crianças junto aos livros, identificando como esses momentos são planejados, quais os objetivos

são definidos e alcançados. Unindo-se a isso, o olhar do pesquisador bem como suas notas tomadas nos registros diários também serviram como um enfoque para produção de sentidos neste estudo.

Assim, em direção a colocar ainda mais em prática as experiências emocionais, imaginativas e criativas das crianças na escola, foram desenhadas oportunidades para o trabalho com a contação de histórias, propondo aos educadores saírem da zona de conforto na hora das rodas com os livros e enriquecendo ainda mais seus repertórios e práticas. A partir disso, três livros de literatura infantil foram analisados por meio de um roteiro que procurou identificar como esses exemplares disponibilizados na sala de leitura podiam ser utilizados para a promoção da imaginação e dos processos emocionais das crianças. Além disso, dedicou-se em incentivar aos educadores saírem da neutralidade na escolha dos exemplares que são disponibilizados para as crianças, incentivando-os realizarem uma leitura crítica e reflexiva para que, especialmente na hora da contação de histórias, o contador assumira uma postura de mediação da narrativa em questão.

Portanto, esse trabalho propôs um olhar mais crítico ao uso das literaturas infantis com as crianças de uma Escola Classe em Brasília. Reuniu um panorama teórico e prático que permite ao leitor enriquecer suas práticas, bem como as experiências emocionais e imaginativas das crianças. Propõe que as atividades com os livros recebam um olhar mais sensível e reflexivo no cotidiano dos educadores. Este é um trabalho que não tem um fim em si mesmo, mas oferece um ponto de partida para a produção de novas ideias, novos sentidos e histórias, reconhecendo e transformando a escola em um lugar ainda mais capaz de oferecer às crianças uma educação com vivências e experiências libertadoras e voltadas para uma emancipação integral.

5. Referências:

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias e outros textos**. Trad. Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. 2 ed. São Paulo: Hedra, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Patrícia Lapot. VALDEZ, Diane. **Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 163-184.
- DALLA-BONA, Elisa Maria; FONSECA, Jair Tadeu da. **Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher**. *Educar em Revista*, v. 34, n. 72, p. 39-56, 2018.
- DE CARVALHO MARTINS, Erikson; DOS SANTOS, Gilberto Lacerda. **Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis**. *Filosofia e Educação*, v. 9, n. 3, p. 18-45, 2017.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias e Crianças**. *Cadernos de Educação*, n. 23, 2004.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Finais**. Brasília: MEC, 2018.
- FERNANDES, Frederico. **Histórias da história da narração: o Centro-Oeste em perspectiva**. In: ME- DEIROS, Fabio 42 42 **GUIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS** Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. *Contação de histórias: tradição poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015. p. 113-125.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1971.
- FREITAS, Neli Klix; ZIMMERMANN, Anelise. **A ilustração de livros infantis—uma retrospectiva histórica**. *DAPesquisa*, v. 2, n. 4, p. 330-337, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livros, 2014.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. Editora Melhoramentos, 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínic, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jun. 2008.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. 235 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **O trabalho pedagógico com histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Guia de Contação de Histórias**. Belo Horizonte: Editora ABC, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Papirus Editora, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Classe 308 Sul**. Plano Piloto, 2022.

RAMPAZO, Alexandre. **A Cor de Coraline**. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

RIBEIRO, Jonas. **O que não tem preço**. Ilustração Fábio Sgroi, 1ª edição. Mais Ativos, 2016.

RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri; DA SILVA, Luciano Ferreira. **Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa**. Gestão e Projetos: GeP, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. Psicologia da Educação, n. 26, 2008.

SILVA, E. T. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, s/p. – In: YUNES, Eliana. PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil: por onde começar?** São Paulo: FDT, 1988.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, Kátia Oliveira da. **O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invencionices e peraltagens**. 2019. 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **Emoção e imaginação: a experiência estética de crianças em atividade com o conto de fadas**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?**. Revista Inter Ação, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação**. Nau literária. Porto Alegre, RS. Vol. 4, n. 1 (jan./jun. 2008), p. 1-8, 2008

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ZABALA, Antoni. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1969.

6. ANEXOS



Modelo - Termo de Autorização de Uso de Voz, Nome e Depoimentos em uma Entrevista Semiestruturada

Eu, Graci Fúmi Bawale Solimão, portadora do RG n.º 123456789, inscrito no CPF sob o n.º 123.456.789-01, **AUTORIZO** o uso da minha voz, nome e depoimentos no Trabalho de Conclusão de Curso, Literatura infantil, emoção e imaginação: Conhecendo a si e o mundo por meio das histórias, com o fim específico de promover contribuições para as discussões pertinentes ao tema deste trabalho por meio de uma Entrevista Semiestruturada.

A presente autorização e declaração abrangendo o uso da minha voz, nome e depoimentos, acima mencionados, são concedidos à **Universidade de Brasília** a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros que poderão usar somente as declarações a partir da disponibilização do respectivo trabalho no repositório da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE, por prazo indeterminado. O resultado da pesquisa elaborada ficará disponível para que a entrevistada tenha acesso a qualquer momento.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à voz, nome e depoimentos ora autorizados ou a qualquer outro, e assino a presente autorização e declaração.

Local e data: Brasília, 05 de dezembro de 2023.

Assinatura: 

Telefone para contato: (61) 98136-4241



Modelo - Termo de Autorização de Uso de Voz, Nome e Depoimentos em uma Entrevista Semiestruturada

Eu, Augusta Marques Martins, portadora do RG n.º _____, inscrito no CPF sob o n.º _____, **AUTORIZO** o uso da minha voz, nome e depoimentos no Trabalho de Conclusão de Curso, Literatura infantil, emoção e imaginação: Conhecendo a si e o mundo por meio das histórias, com o fim específico de promover contribuições para as discussões pertinentes ao tema deste trabalho por meio de uma Entrevista Semiestruturada.

A presente autorização e declaração abrangendo o uso da minha voz, nome e depoimentos, acima mencionados, são concedidos à **Universidade de Brasília** a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros que poderão usar somente as declarações a partir da disponibilização do respectivo trabalho no repositório da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE, por prazo indeterminado. O resultado da pesquisa elaborada ficará disponível para que a entrevistada tenha acesso a qualquer momento.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à voz, nome e depoimentos ora autorizados ou a qualquer outro, e assino a presente autorização e declaração.

Local e data: Brasília, 05 de dezembro de 2023

Assinatura: Augusta Marques Martins

Telefone para contato: (61) 99160 8113



Modelo - Termo de Autorização de Uso de Voz, Nome e Depoimentos em uma Entrevista Semiestruturada

Eu, Ana Karina de Lusa Pinheiro, portadora do RG n.º _____, inscrito no CPF sob o n.º _____, **AUTORIZO** o uso da minha voz, nome e depoimentos no Trabalho de Conclusão de Curso, Literatura infantil, emoção e imaginação: Conhecendo a si e o mundo por meio das histórias, com o fim específico de promover contribuições para as discussões pertinentes ao tema deste trabalho por meio de uma Entrevista Semiestruturada.

A presente autorização e declaração abrangendo o uso da minha voz, nome e depoimentos, acima mencionados, são concedidos à **Universidade de Brasília** a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros que poderão usar somente as declarações a partir da disponibilização do respectivo trabalho no repositório da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE, por prazo indeterminado. O resultado da pesquisa elaborada ficará disponível para que a entrevistada tenha acesso a qualquer momento.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à voz, nome e depoimentos ora autorizados ou a qualquer outro, e assino a presente autorização e declaração.

Local e data: Brasília 05 de dezembro de 2023

Assinatura: [assinatura]

Telefone para contato: (61) 98122 0710