

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE LEITE DA SILVA PEIXOTO

LITERATURA E INFÂNCIA: OUVINDO E DANDO VOZ AS CRIANÇAS

NATAL-RN

2012

SIMONE LEITE DA SILVA PEIXOTO

LITERATURA E INFÂNCIA: OUVINDO E DANDO VOZ AS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profª Drª Marly Amarilha

NATAL-RN

2012

SIMONE LEITE DA SILVA PEIXOTO

LITERATURA E INFÂNCIA: OUVINDO E DANDO VOZ AS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marly Amarilha

Aprovado em: ____/____/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Marly Amarilha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dra. Ana Maria de Sá Carvalho

Universidade Federal Ceará – UFC

Prof^a. Dra. Angela Chuvas Naschold

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr. Adir Luiz Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Suplente)

A Deus, a Ele toda honra e glória, aos meus pais, meu irmão Sidney e Raul, pois eles tornaram esse caminho mais fácil de ser percorrido. E pelo exemplo de amor que cada um deles representa para mim.

AGRADECIMENTOS

Ao maravilhoso Deus, por seu grande amor, pois tenho plena convicção de que se não fosse sua ajuda este trabalho não seria possível.

Aos meus pais, Moisés e Leontides, que são a base de tudo e me ajudaram a ser quem sou. Pelas alegrias e tristezas que compartilhamos juntos, pelo amor, pela união que temos, e por tudo o que fizeram e fazem por mim. E ao meu irmão Sidney, a quem tanto amo.

A Raul, pelo apoio, carinho, paciência, cumplicidade, amor e companheirismo contínuo. Por tudo que ele representa para mim e por me fazer tão feliz.

A Maria José, minha sogra amada, que esteve disposta a ajudar em todos os momentos.

A todos os amigos e familiares, os de perto e os de longe, que torceram por mim e estiveram apoiando cada passo dado.

A admirável orientadora Marly Amarilha, por ser um exemplo de pessoa, professora e pesquisadora. Por seu apoio, disposição e seus impagáveis ensinamentos. A ela, meu afeto e gratidão.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Formação do Leitor, por tudo que aprendi deles.

Ao Núcleo de Educação da Infância, por abrir as portas da instituição e tornar possível esta pesquisa.

Aos alunos do Núcleo de Educação da Infância, por me oportunizar ouvi-los e por todos os ensinamentos.

As professoras Rebeca Campos e Patrícia Keylla, pela colaboração para esta pesquisa.

Aos meus alunos por me fazerem enxergar o mundo com olhar de criança.

A todos os colegas da Escola Municipal Professor Carlos Bello Moreno, pela compreensão e torcida durante essa trajetória.

“Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: ‘Estou com um horrível gosto de sapo na boca!’ E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor faze-la vomitar aquela pílula e engolir uma mais fraca.

- Não é preciso – explicou o grande médico. Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é ‘fala recolhida’, que tem que ser botada para fora. E assim foi. [...]

- Melhor que seja assim – filosofou Narizinho. – As idéias de tia Nastácia a respeito de tudo são tão sabidas que a gente já as adivinha antes que ela abra a boca. As idéias de Emilia hão de ser sempre novidades.”

Monteiro Lobato

RESUMO

Esse estudo se propõe a investigar o papel da literatura no desenvolvimento e na educação infantil considerando às concepções de crianças nesse processo. Sua relevância consiste na possibilidade de perceber os pensamentos e construções sócio-culturais das crianças enquanto sujeitos que vivenciam a prática literária na escola. Respalda-se metodologicamente na abordagem qualitativa, onde a pesquisa assumiu as características do tipo exploratório e se desenvolveu em duas etapas: estudos teóricos e empíricos através de entrevistas com crianças de cinco anos em uma instituição de Educação Infantil com práticas sistemáticas de leitura literária do município de Natal-RN. A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, na modalidade temática, proposta por Bardin (2011) e descrição das etapas da pesquisa-ação. Como referencial teórico adotou-se Amarilha (2006; 2010); Bettelheim (1980); Coelho (1987); Oliveira (2001); Zilberman (2003) Dalhberg; Moss, Pence, (2003); Sarmiento (2008); Kramer (2008), Cruz (2008). As análises das observações e entrevistas mostram uma ampla compreensão das crianças acerca do papel/função da literatura, o que reafirma a perspectiva de que a criança é capaz de criar e produzir uma nova cultura a partir de sua visão.

Palavras-chaves: Educação. Literatura. Infância. Concepções de crianças.

ABSTRACT

This study has the purpose to investigate the literature development as a role in early childhood education, considering the children's conception in the progress. Its relevance consists in the ability to perceive the child's thoughts and social-cultural who experience the literary practice in school. Draws upon qualitative methodological approach, where the research took on the characteristics of exploratory and developed in two steps: theoretical and empirical studies through interviews with children of five years at an institution of kindergarten with systematic practices of literary reading in the city of Natal- RN. Data analysis was performed by a content analysis on thematic, proposed by Bardin (2011) and description of the steps of action-research. As a theoretical framework we adopted Amarilha (2006; 2010), Bettelheim (1980), Coelho (1987), Oliveira (2001); Zilberman (2003) Dalhberg; Moss, Pence, (2003); Sarmiento (2008), Kramer (2008), Cruz (2008). The observation's analyses and interviews show a broad understanding of children regarding the role of literature, which reinforce the child's perspective of being capable to create and produce a new culture from her point of view.

Keu words: Early childhood education. Literature. Childhood. Child conception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: MOMENTO DO FAZ-DE-CONTA	30
ILUSTRAÇÃO 2: CRIANÇAS DRAMATIZANDO A HISTÓRIA “A GATA BORRALHEIRA”	31
ILUSTRAÇÃO 3: ALUNA LENDO UM LIVRO APÓS O MOMENTO DO LANCHE	32

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMÁTICA DA OBSERVAÇÃO DO MOMENTO DE LEITURA
EM SALA DE AULA 28

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO 58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Núcleo de Educação da Infância	NEI
Professor-pesquisadora	PP
Indicação de um turno ou segmento interrompido	[...]

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Por que ouvir e dar voz as crianças?.....	14
1.2 Justificando o estudo.....	16
1.1.2 Estruturando a dissertação.....	19
 2. PAISAGEM ECOLÓGICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA.....	21
2.1 Caracterizando o campo e os sujeitos.....	21
2.2 Os procedimentos da pesquisa.....	23
2.3 Dialogando com a instituição.....	26
2.4 Observando a turma selecionada.....	27
 3. INFÂNCIA E LITERATURA.....	34
3.1 Concepção da Infância.....	34
3.2 O desenvolvimento da aprendizagem infantil.....	38
3.2.1 A linguagem e o pensamento da criança.....	45
3.3 Literatura para crianças.....	46
3.3.2 A Literatura Infantil no Brasil.....	49
3.4 O papel da literatura no desenvolvimento infantil.....	52
 4. CRIANDO E PRODUZINDO CULTURA LITERÁRIA.....	55
4.1 O balbucio literário.....	55
4.2 As primeiras palavras.....	56
4.3 Explosão de vozes.....	58
4.4 Tagarelado sobre a função da literatura.....	62
 5. (IN)CONCLUSÕES.....	75
 6. REFERÊNCIAS.....	77

7. ANEXOS.....	81
-----------------------	-----------

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa ***“Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças”*** se propôs a estudar os pensamentos e construções sócio-culturais das crianças como sujeitos que vivenciam a prática literária na escola. Nesse sentido, delineamos como objetivo do estudo investigar o papel da literatura na Educação Infantil considerando as concepções de crianças nesse processo.

1.1 Por que ouvir e dar voz às crianças?

Lembro-me bem das primeiras aulas, durante a minha graduação, da disciplina de Literatura Infantil com a Profª Drª Marly Amarilha, em especial as palestras sobre “Literatura Infantil – fundamentos históricos”. Durante aquelas palestras ouvi, pela primeira vez, a relação entre infância e literatura. Sai daquelas aulas iniciais cheia de entusiasmo pela Literatura. Foi também naquele momento que surgiram algumas inquietações: “se infância significa sem fala/voz, por que ainda usam esse termo?”; “que importância se dá a voz da criança atualmente?”, “existem pesquisas que dão voz à criança?”.

Infelizmente, durante a graduação não pude participar de um grupo de pesquisa, mas as indagações amadureceram e me oportunizaram realizar um estudo mais aprofundado sobre essas perguntas durante o mestrado.

Tive a oportunidade de realizar a docência assistida, e através dessa experiência pude compreender melhor como a literatura contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

No decorrer das aulas e dos estudos realizados, sobretudo através da poesia, especificamente de Manoel de Barros, que pude perceber que a criança tinha espaço e voz na literatura. Com sua sensibilidade Manoel vê na linguagem, e na linguagem infantil, a possibilidade de se fazer história.

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio
(Barros, 2001, p. 15).

Através de suas experiências como criança, Manoel aprende a liberdade e a poesia. A sua identificação com a criança se sustenta no fato de que ambos fazem uso da linguagem como ampliação do mundo vivido e imaginado. Se a palavra é a matéria-prima de que dispõe o poeta para sua criação, considera que também a criança se utiliza da linguagem para recriar e transfigurar a realidade. Observamos, na poesia abaixo que Manoel, se coloca contra o fato da criança ser aquele que não tem voz e diz:

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi como o adulto é sensato!
Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?
Como não furar lona de circo para ver os palhaços?
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz é infantia, com t, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz –
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –
ainda sem movimento (Barros, 2001, p. 41).

Para Manoel a criança não é um ser ingênuo, incompetente, e sim inquieto, inventivo e transgressor, capaz de criar um mundo inserido no mundo maior. O poeta mostra a incompreensão do adulto que não ouve a criança, considerando-a como ser incompetente e incompleto, que ainda não é e que precisa vir a ser, e ignorando a capacidade da criança de estabelecer semelhanças.

E por entender a criança como capaz de contribuir para a construção do conhecimento científico através de sua visão, optamos por estudar suas percepções e seus conhecimentos acerca da literatura, pois é por meio dela que a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando assim condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações.

A partir dessa perspectiva, consideramos como norteadoras do estudo as seguintes questões:

- Quais as contribuições da literatura infantil na educação/desenvolvimento de crianças pequenas?
- O que pensam crianças que vivenciam experiências regulares com textos literários em uma instituição de Educação Infantil sobre a função da literatura infantil?

Para que fosse possível compreender o conceito que a criança desenvolve sobre a importância da literatura infantil, aprofundamos o estudo sobre a teoria da leitura de literatura, para que assim pudéssemos discutir sobre sua função e sua contribuição no desenvolvimento infantil. Também discutimos questões referentes ao surgimento da infância e o papel social, historicamente construído, da criança.

A partir dessas considerações, objetivamos com esta dissertação: *Investigar as concepções acerca da função da leitura de literatura infantil na perspectiva de crianças que vivenciam a prática literária em instituições de Educação Infantil.*

1.2 Justificando o estudo

As pesquisas que destacam o papel formativo da leitura de literatura em ambiente escolar se tornam cada vez mais relevantes, pois, os estudos atuais constataram que a leitura desses textos oportuniza a formação de sujeitos com habilidades linguísticas, cognitivas, emocionais, sociais, imaginativas e culturais necessárias para sua realização no meio circundante (AMARILHA, 2007; BETTELHEIM, 1980; ZILBERMAN, 1987). Sendo assim, constatamos que esses textos se caracterizam como um componente fundamental no desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo, pois a literatura, como atividade eminentemente experiencial, oportuniza aos seus leitores a experimentação de suas forças, sentimentos e emoções pela ficção, o que contribui para sua maneira de perceber e lidar com o real. Para Amarilha (2006, p.55), a função educativa da literatura se evidencia

[...] quando a criança ou o leitor vive os dramas pela história, quando ela é introduzida no jogo simbólico de ser personagem, enquanto não deixa de ser leitor. Esses dois níveis de acesso a abstração simbólica são, pedagogicamente, relevantes para o indivíduo.

Segundo Coelho (2003, p.321 e 322)

Toda literatura autêntica possui uma espécie de *poder mágico*: dinamiza a sensibilidade e emoções do leitor, provocando leves ou profundas transformações em suas relações invisíveis com o mundo à sua volta. Pode-se dizer que tal fenômeno se dá (quando a leitura o permite), pelo fato de que a criação literária se inventa/constrói, como espaço-de-prazer que é ao mesmo tempo espaço de conhecimento, que se transmite de maneira subliminar (i. é. inconsciente).

Com base nessas considerações, afirmamos que a função educativa da literatura é concretizada pelo engajamento intelectual e emocional do leitor, que vivencia dramas e conflitos no ficcional e retorna para o real com sua percepção renovada. O mergulho que o leitor faz na ficção deixa-o mais lúcido para lidar com sua realidade, bem como o auxilia a construir conhecimentos sobre a especificidade da linguagem literária que lhe dá bagagem de saberes para ler literatura. Sendo assim,

No mundo maravilhoso da ficção, a criança encontra, além de diversão, alguns dos problemas psicológicos que a afligem resolvidos satisfatoriamente; percebe em cada narrativa formas de comportamento social que ela pode apreender e usar no processo de crescimento em que se encontra, informações sobre a vida das pessoas em lugares distantes, descobrindo, dessa forma, que existem outros modos de vida diferente do seu (MACHADO E SANDRONI, 1987, p. 10 e 11).

Compreendendo o potencial formativo e educativo da literatura infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta a importância de se ler para as crianças, pois

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. [...] Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura (RCNEI, 1998, p.143).

Todos esses autores, dentre muitos outros, defendem que a prática com a literatura infantil tem função relevante na formação pessoal e social da criança. Ou seja, historicamente, há um conjunto de concepções pensadas pelos adultos sobre a função da literatura para a criança. Como sabemos, as concepções existentes acerca da função da literatura, bem como de muitos outros aspectos sócio-culturais são pensadas pelos adultos e para as crianças, numa perspectiva “adultocêntrica” de cultura e conhecimento e, ao mesmo tempo, de criança como ser imaturo, incapaz e mero reproduzidor da cultura.

Contrariamente a essa perspectiva, concepções contemporâneas de infância e criança têm considerado que as crianças são sujeitos ativos/interativos e, embora caracterizados por vulnerabilidade e dependência dos adultos em muitos aspectos de seu desenvolvimento, são também capazes/competentes de aprender e produzir cultura.

Esses estudos (DALHERG; MOSS, PENCE, 2003; SARMENTO, 2008; KRAMER, 2008, CRUZ, 2008, entre muitos outros) entendem que as crianças produzem linguagem, significações próprias do universo infantil - acerca do mundo que as cerca, embora esse seja marcado pelo universo adulto. Essa concepção de criança advém de campos diversos da ciência como a Filosofia, a Medicina, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia do século XX com os estudos de Jean Piaget, L. S. Vygotsky e Henri Wallon, entre outros. A partir dessas teorizações, estudos mais recentes tem afirmado a necessidade de se considerar a criança como sujeito concreto, ativo, capaz e, portanto, sua voz precisa ser considerada; suas ideias são parte da cultura vigente e precisam ser ouvidas e concebidas como um modo próprio de pensar e conhecer.

Nessa perspectiva, diversos estudos tem assumido a criança como sujeito. Dentre estes destacamos os de Cruz (2008), Faria, Demartini, Prado (2002) Delgado, Müller, Sarmento, Javeau (2005). Esses estudos expressam uma dupla convicção: que as crianças tem o direito de serem ouvidas e que elas tem contribuições a dar, pois o conhecimento das suas perspectivas pode acrescentar informações novas e importantes, que ampliam o conhecimento sobre a realidade a partir de suas concepções.

Nessa linha de pensamento, emerge a necessidade de construir conhecimentos sobre as concepções, as ideias, as significações das crianças sobre a função da literatura em suas vidas. Pautadas nesses pressupostos teóricos, nos questionamos: Quais as contribuições da leitura de literatura para crianças das séries iniciais, com base na concepção das próprias crianças sobre essa atividade?

Nessa perspectiva, em vez de pesquisar **a criança**, com intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar **com a criança** as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (SOUZA & CASTRO, 2008, p.53).

Este estudo busca aprofundar conhecimentos e refletir sobre os principais conceitos e concepções de infância, de analisar como a criança se vê através da literatura e como ela própria entende a literatura. Assim como, verificar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança a partir de suas próprias concepções. Pois, ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade.

1.1.2 Estruturando a dissertação

A dissertação está organizada nos seguintes capítulos:

- Capítulo 1: **Introdução**, onde discutimos os caminhos que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, abordando a justificativa, as questões-problema e o objetivo.
- Capítulo 2: **Paisagem ecológica do Núcleo de Educação da Infância**, onde descrevemos e analisamos os aspectos da pesquisa desenvolvida, bem como da caracterização dos campos e sujeitos envolvidos na pesquisa. Também apresentamos a abordagem metodológica, a descrição das etapas, dos procedimentos e instrumentos da investigação.
- Capítulo 3: **Infância e Literatura**, em que realizamos a fundamentação teórica sobre a construção social da criança, analisando a criança do ponto de vista histórico, até compreender como a criança é vista atualmente. Também neste capítulo discutimos sobre o desenvolvimento infantil e sua linguagem. Analisamos o papel da literatura no desenvolvimento da criança, defendendo suas contribuições. E por fim fizemos um breve histórico da história da literatura infantil, ressaltando a importância dos seus precursores.
- Capítulo 4: **Criando e produzindo cultura literária**, trazemos as análises de alguns momentos da observação realizada na turma e da entrevista realizada pela professora-pesquisadora. Para analisar as contribuições das crianças sobre o papel da literatura, exploramos as categorias temáticas, histórias preferidas, personagens, sentimentos e a função da literatura;
- Capítulo 5: **(In)conclusões**, tecemos as considerações finais, nas quais buscamos fazer uma síntese dos conceitos que as crianças estabeleceram acerca da função da literatura.

Após as referências bibliográficas, colocamos em forma de anexo os materiais utilizados para a pesquisa, que fundamentam o processo de construção, análise e organização dos dados.

2. PAISAGEM ECOLÓGICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

2.1 Caracterizando o campo e os sujeitos

O Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN) é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. É uma escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suas práticas partem do pressuposto de que a formação, aprendizado e desenvolvimento da criança no contexto escolar e social vincula-se ao papel político e pedagógico assumido pela instituição como mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade; e da participação e apoio da família na gestão política e pedagógica da escola. Para assumir este papel, a escola define um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais são estruturadas as atividades curriculares (NEI, 2012).

O Núcleo de Educação da Infância considera:

- a criança é um ser social, com características, sensibilidade e lógica próprias;
- o desenvolvimento infantil – em todos os seus aspectos – é um processo dialético construído, implicando em avanços, recuos interdependentes;
- o desenvolvimento cognoscitivo – em todas as suas manifestações: pensamento, linguagem, relações lógicas e topológicas, conceitos e operações – é um processo construído internamente, mediante atividades externas pautadas nas experiências, interações e ações significativas da criança;
- este desenvolvimento implica periodicidade, fases com características, possibilidades e necessidades próprias;
- na definição das experiências de aprendizagem, professores e crianças têm papéis importantes, com ênfase na iniciativa e aprendizagem ativa. (NEI, 2012).

O NEI-CAp/UFRN é uma escola de Educação Básica, considerada nacionalmente como referência em Educação Infantil pelo trabalho que

desenvolve desde o ano de 1979, portanto há 33 anos. Tal reconhecimento se deve ao pioneirismo, em nível regional e nacional, na inclusão de crianças com necessidades especiais, bem como na concretização de uma prática pedagógica que entende a criança como um sujeito histórico que, por isso, apresenta características, possibilidades e necessidades próprias (NEI, 2012).

A escola está à vinculada a UFRN e se localiza no campus central de Natal, os professores possuem regime de trabalho configurado de dedicação exclusiva com carga horária de 40 horas, sendo 20 horas em sala de aula e 20 horas em atividades outras de formação continuada, como o planejamento individual e coletivo, grupos de estudo, entrevista e reuniões com famílias e com outros profissionais.

O quadro de professores é constituído por profissionais com formação em nível de mestrado e doutorado, e desenvolvem um trabalho que vai além do ensino, envolvendo a pesquisa e a extensão. Rotineiramente, os professores se dividem em grupos para discutir e buscar responder às problemáticas que surgem no cotidiano escolar, realizando o exercício de ação-reflexão-ação.

O Núcleo de Ensino da Infância também realiza atividades de extensão universitária através da parceria com as secretarias de educação do Estado do Rio Grande do Norte e do Ministério de Educação, atuando como formador de professores da Rede, em programas e cursos como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), o PRÓ-LETRAMENTO: mobilização pela qualidade da Educação, o PROINFANTIL e o PAIDÉIA (Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física).

O NEI é uma instituição de ensino que se diferencia por buscar contribuir efetivamente para que as crianças sejam atendidas em suas especificidades em um ambiente de respeito e cooperação, propiciando a ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Para realizar a pesquisa foi selecionada a Turma 4 (quatro) de Educação Infantil do turno vespertino, com crianças de 5 anos à 5 anos e 11 meses, contendo 20 (vinte) alunos, sendo 11 (onze) meninas e 9 (nove) meninos, dentre elas 1 (uma) criança portadoras de necessidades especiais, que ainda não tem

um diagnóstico, porém as professoras informaram que devido a convulsões quando era bebê ela não utiliza a linguagem oral e possui dificuldades motoras.

A sala de aula possuía duas professoras formadas em pedagogia, uma efetiva com mestrado e outra substituta com especialização, elas estabeleciam uma ótima relação com as crianças.

2.2 Os procedimentos da pesquisa

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos da pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. (ALDERSON & GOODEY, 1998, p. 421).

Na medida em que buscamos “compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58), tanto na construção, como na análise e interpretação dos dados, nos orientamos pelos princípios da abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Para os referidos autores as pesquisas que se orientam pela abordagem qualitativa têm como características o ambiente natural como fonte direta dos dados, é predominantemente descritiva, reflexiva e interpretativa, que enfatiza mais o processo do que o produto. Os dados são analisados de forma indutiva e o foco principal é retratar e compreender as significações e perspectivas dos participantes, tanto pesquisador, quanto sujeitos pesquisados.

Segundo Ludke e André (1986) esse tipo de abordagem, por se preocupar com a descrição das pessoas, acontecimentos e comportamentos dedica atenção ao significado que os sujeitos atribuem às situações e à sua vida, o que nos auxiliará na compreensão da concepção das crianças e das relações que as mesmas estabelecem com a leitura de literatura em sala de aula.

A pesquisa assumiu as características do tipo exploratório por abordar uma temática ainda pouco explorada, a função da literatura infantil na perspectiva de crianças da Educação Infantil. Esse tipo de investigação tem “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como

objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. (GIL, 1991, p. 45).

O olhar qualitativo sobre o campo de investigação nos permite uma apreensão mais ampla da realidade em que ocorre a pesquisa e dos significados que emergem das interações realizadas nesse contexto, focalizando o encontro entre a criança e a literatura. Na observação e análise dos fatores socioculturais que interferem nessa relação, a pesquisa qualitativa em ambiente escolar nos auxilia a

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2007, p.41)

No trabalho investigativo que realizamos, essa abordagem nos possibilitou o estudo do fenômeno em seu contexto natural, e captar a percepção e envolvimento dos participantes dentro da sala de aula, caracterizando a pesquisa como uma experiência que parte das relações ocorridas na escola, em especial da atividade de leitura de literatura na Educação Infantil e sua influência na concepção dessa atividade por parte das crianças.

Como procedimentos metodológicos para captação dos dados foram desenvolvidas entrevistas do tipo semi-estruturada com as crianças, a observação das aulas de leitura vivenciadas pelos sujeitos, gravações de áudio e vídeo e o diário de campo. Os sujeitos de pesquisa estão definidos em 20 crianças, na faixa etária de cinco anos de idade, turma 4 de uma escola pública situada em Natal/RN. Inicialmente, realizamos observações das aulas de leitura de literatura vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, que compreenderam o horário integral das aulas e duraram 10 dias. Essa turma de Educação Infantil foi selecionada por possuir uma prática sistemática de leitura de literatura, que a compreende como fonte de prazer e conhecimento.

Selecionada a escola, a partir do critério estabelecido anteriormente, mediante diálogo realizado com os professores da turma, iniciaram-se as

observações das aulas. Essas observações ocorreram de maneira sistemática e direta e objetivaram acompanhar “as experiências diárias dos sujeitos para poder tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26), captando assim as reações e comportamentos dos sujeitos dentro do contexto de pesquisa. Essas informações são necessárias para posterior análise das entrevistas que foram realizadas com as crianças, como também nos permitiram compreender e analisar a prática de leitura de literatura desenvolvida na sala de aula.

A entrevista semi-estruturada, como instrumento de pesquisa, segundo Trivínos (1995, p. 146), “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Para Gaskell e Bauer (2000), essa modalidade de instrumento “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Através da flexibilidade desse tipo de entrevista, que envolve perguntas abertas e uma maneira mais espontânea de lidar com os entrevistados, objetivamos obter conhecimentos sobre o que pensam os sujeitos, além de procurarmos captar seus gestos, expressões e comportamentos durante a entrevista e que complementarão as informações obtidas nas suas falas.

A entrevista semi-estruturada envolveu perguntas abertas, essas perguntas foram sendo reorientadas e elaboradas à medida que o diálogo se desenvolvia, e a partir das opiniões das crianças.

Na análise das entrevistas utilizamos da análise de conteúdo, um método muito utilizado no âmbito da investigação qualitativa.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Entendemos por análise de conteúdo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2009, p. 44).

Essa técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Para o tipo de entrevista em apreço é indicada a modalidade de análise qualitativa (procuramos analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características do texto). Depois de uma primeira leitura da entrevista a analisar, pretendemos codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) trechos da entrevista transcrita, que passamos a apresentar em forma de tabela.

2.3 Dialogando com a instituição

Fizemos a pesquisa de campo em uma escola pública de Educação Infantil no período de 19 de março a 30 de abril de 2012. A primeira etapa se constituiu dos acordos institucionais e metodológicos, que foram fundamentais para a realização da mesma.

Durante o primeiro contato que foi com a coordenação pedagógica, entregamos a solicitação para a autorização da pesquisa na instituição. Em seguida, durante uma conversa com as professoras de sala de aula e a coordenação, apresentamos as etapas da pesquisa, seus respectivos instrumentos e os objetivos da pesquisa, onde foi possível estabelecer os acordos necessários. Adaptamos o calendário da pesquisa às atividades que estavam sendo realizadas em sala de aula para que não tivéssemos prejuízos, nem interferíssemos na rotina escolar.

Em seguida as crianças foram avisadas sobre a atividade que seria realizada e foram apresentadas à professora pesquisadora.

2.4 Observando a turma selecionada

A observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema. Para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e preparo de observação. (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Ainda de acordo com Ludke & André, planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. Previamente, decidimos considerar para os momentos de observação e análise as situações em que a literatura estava sendo utilizada e a relação que as crianças estabeleciam com a mesma nesse contexto.

Durante o processo de observação, realizamos a ecologia da escola, levantamos alguns dados referentes ao *locus* com a coordenação da escola, na secretaria e na biblioteca. Com esse levantamento tínhamos o objetivo de fazer uma análise inicial de seus aspectos estruturais e organizacionais e como os sujeitos envolvidos na pesquisa interagem com o ambiente. Através da ecologia, pudemos perceber as condições que a instituição oferecia para que acontecessem atividades de leitura e como se desenvolviam as atividades que estimulavam a formação leitora.

O principal instrumento utilizado para o registro das observações que realizamos na sala de aula da pesquisa foi o *diário de campo*. Nele todos os fatos que aconteceram durante a aula foram relatados. Esse instrumento nos auxiliou no registro diário das observações, da descrição dos sujeitos, dos espaços e das interações ocorridas nesses locais. Os registros se iniciaram no momento em que chegamos a campo, nas observações das aulas e na descrição dos sujeitos e dos espaços em que ocorreram a pesquisa.

A escolha do diário de campo como um dos instrumentos de pesquisa, deveu-se pelo reconhecimento de sua importância para o registro de momentos que possam contribuir na coleta de dados, podendo conter “percepções,

angústias, questionamentos e informações” (MINAYO, 1999, p.63) que contribuam para a reflexão e análise do pesquisador.

Outro instrumento utilizado foi a gravação em áudio e vídeo, para o registro de situações relevantes que possibilitaram reconstruir e recolher dados significativos da fala e do comportamento das crianças pesquisadas, que puderam revelar ou não suas concepções a literatura infantil. As gravações em áudio e vídeo se configuram também como outro recurso de captação fidedigno do universo pesquisado, auxiliando-nos a reter informações que serviram como mais um registro das situações do cotidiano estudado.

Para a análise do período de observação, privilegiamos os momentos educativos em que a leitura de literatura foi utilizada.

Os tempos e os espaços do NEI/UFRN são organizados em atividades permanentes, sequências de atividades e projetos de trabalho (ZABALA, 1998). No que diz respeito às práticas sociais de leitura realizadas pelas crianças, sejam elas literária ou não, foi possível observar a rotina (registrada no quadro), a hora da história, o cantinho da leitura e o momento da biblioteca.

A turma de Educação Infantil escolhida para a realização da pesquisa possui uma prática sistemática de leitura de literatura, considerando-a como fonte de prazer e conhecimento. Foram observadas 10 (dez) aulas em período integral para que compreendêssemos o contexto em que os momentos de leitura estavam inseridos.

Sistematizamos os momentos de leitura de literatura observados, que foram planejados e realizados pelas professoras, no quadro abaixo:

QUADRO 1 – SISTEMÁTICA DA OBSERVAÇÃO DO MOMENTO DE LEITURA EM SALA DE AULA

DATA	HISTÓRIA	RECURSO UTILIZADO
19/03/2012	“O menino que foi ao vento norte” de Bia Bedran.	Contação realizada pela professora, utilizando objetos para representar

		personagens.
21/03/2012	“Moura torta” – versão de Câmara Cascudo.	Contação realizada pela professora.
23/03/2012	“Adivinha o quanto eu te amo” de Sam Mc Bratney.	Leitura oral realizada pela professora.
27/03/2012	“A gata borralheira” versão de Charles Perrault.	História em CD.
28/03/2012	“As aventuras de Califa” de Antoine Galland.	Leitura oral realizada pela professora.
02/04/2012	“O piquenique de Catapimba” de Ruth Rocha.	Leitura oral realizada pela professora.
04/04/2012	“O Patinho Feio” recontado por Ruth Rocha.	Leitura oral realizada pela professora.
09/04/2012	“Chapeuzinho Vermelho” versão dos Irmãos Grimm.	Contação de história realizada pela professora com a utilização de um avental.
11/09/2012	“Chapeuzinho Vermelho” versão dos Irmãos Grimm.	Contação de história realizada por uma aluna.
16/04/2012	“O trenzinho Nicolau” de Ruth Rocha.	Leitura oral realizada pela professora.

Todos os dias ao chegarem à sala, as crianças sentavam em roda e iniciavam o momento de conversa com os colegas e os professores. A leitura de literatura fazia parte da rotina da turma, todos os dias ao chegarem do intervalo elas tinham um momento de relaxamento, e em seguida iniciava-se o momento de contação de histórias.

Cada dia uma das professoras realizava essa atividade, houve alguns momentos em que eles também planejaram com os seus alunos para que eles contassem uma história para seus colegas.

Eram utilizadas as estratégias de pré-leitura/pré-contação, leitura/contação e pós-leitura/pós-contação defendida por Graves e Graves (1995), e os recursos utilizados para esse momento eram variados: o avental; só o professor com o livro; aparelho de som; a leitura e a contação, entre outros.

Na rotina da sala de aula também existiam momentos onde as crianças brincavam de “faz-de-conta”, e nessas observações percebemos que elas utilizavam-se desse momento para dramatizar as histórias contadas pelas professoras.



Ilustração 1 – momento do “faz-de-conta” – Arquivo da pesquisadora.

Em um episódio das observações, após a professora apresentar o título da história que seria contada, as crianças já foram solicitando à professora uma dramatização da história, como foi registrado no diário de campo, no dia 27/03/2012:

A professora Benta falou o título da história e lembrou os combinados para o momento da história, nesse momento as crianças pediram para realizar um teatro ao final da história. [...] Professora Nastácia questionou: como decidiremos os personagens?

Pedrinho: cada um diz qual vai ser.

Professora Nastácia: mas se dois quiserem ser o príncipe? Os dois vão se apresentar na sala para os amigos verem o que faz melhor. Iara: todo mundo vai participar da peça?

Professora Nastácia: não, nem todo mundo, pois precisamos de plateia. Depois podemos fazer outras peças pra todo mundo participar.

Professora Benta: vamos lá, contar o número de personagens e ver quem vai fazer.

Cuca: a gente pode vestir a roupa que está no faz de conta para fazer o teatro.

Sabemos que a dramatização torna possível a criança familiarizar-se ainda mais ao texto escrito e permite a vivência dela com os personagens apresentados pelo texto. Os textos quando são encenados permitem às crianças vivenciarem o que tanto instigou sua imaginação na leitura.

Ao sugerir a “encenação” da ficção, as crianças demonstram que entendem a proposta do jogo de “faz-de-conta” e querem repetir e intensificar a experiência vivenciando-a, dando corpo e alma às aventuras ficcionais. Ao reconstruir o texto sob forma dramática, as crianças compreendem a sua natureza ficcional, isto é, de representação de um mundo inventado; compreendem, portanto, que estão participando de um jogo que pode ser repetido quantas vezes for desejado (o jogo proposto é o de máscara, o faz-de-conta). (AMARILHA, 1997, p. 86).



Ilustração 2 – Crianças dramatizando a história “A gata borralheira” – Arquivo da pesquisadora

Na sala de aula, existia o “cantinho da leitura” e em diversas oportunidades as crianças podiam pegar um livro para ler.

A respeito da relação das crianças com a leitura, consideramos interessante destacar esses registros do diário de campo:

As crianças voltam para a sala para lanche, quando iam terminando de lanche percebi que algumas crianças iam até o “cantinho da leitura” e pegavam livros para ler, folhear, observar enquanto esperavam o toque para o parque. (Diário de campo, 19/03/2012).

Os alunos foram lanche e após o lanche pegaram os livros de literatura que tinham na estante e ficaram lendo silenciosamente, alguns em duplas, outros sozinhos, outros tentando recontar a história para o amigo. (Diário de campo, 27/03/2012).



Ilustração 3 - Aluna lendo um livro após momento do lanche – Arquivo da pesquisadora.

Podemos verificar que os momentos de leitura de literatura em sala de aula eram realizados também nos momentos livres, onde as crianças tinham a

oportunidade de escolher os livros que desejavam ler ou conhecer um pouco mais. Em algumas situações elas solicitavam a ajuda das professoras para que as ajudassem com a leitura, pois ainda encontravam-se em processo de alfabetização e não conseguiam, muitas vezes, decodificar a escrita.

3. INFÂNCIA E LITERATURA

3.1 Concepção de Infância

Ao discutirmos a infância, muitas vezes, surgem concepções desconsiderando que os significados que se dá a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural, político, entre outros. Esses aspectos colaboram para a elaboração de tais significados e concepções que, por sua vez, remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou, então, mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 71).

“A fascinação pelos anos da infância, é um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p.13), fez com que o conceito de infância sofresse alterações significativas ao longo da história. Para compreendermos a sua situação atual é necessário entender o que foram esses conceitos, analisando a infância do ponto de vista histórico.

Áries (1973) por meio de sua pesquisa, mostrou a história social da infância e as suas particularidades ou aquilo que a diferencia do adulto. Ele analisou a arte medieval e percebeu que quase não tinha a presença de criança e concluiu que “não havia lugar” para ela naquela sociedade. O autor afirma que até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Ele entende que é difícil acreditar que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade dos artistas da época, e sim que o mais provável era que não houvesse lugar para a infância nesse contexto. Até o fim do século XVIII, não existem crianças caracterizadas por sua expressão particular, sendo retratadas então como homens de tamanho reduzido.

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de

vida (...). De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (HEYWOOD, 2004, p.10)

É importante saber que a Idade Média foi um período em que ocorriam altas taxas de mortalidade e por isso, o aparente desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e ao mesmo tempo representativa. As crianças não tinham valor, a infância era desconhecida, um período de transição, logo ultrapassado.

No século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas e preparadas para a vida adulta.

De acordo com Áries (1973), no século XVII, a transmissão dos valores e dos conhecimentos e a socialização da criança não eram asseguradas pelas famílias. No início da vida, a criança se afastava de seus pais, e durante muito tempo a educação foi garantida pela aprendizagem com a convivência da criança ou do jovem com os adultos. Ela aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era breve e isso a tornava insignificante.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ÁRIES, 1973, p.05).

Ainda naquele século, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87)

As crianças que conseguiam atingir uma maior idade não possuíam identidade própria, isso só era possível quando conseguissem fazer coisas semelhantes àsquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Dos adultos que lidavam com os infantes não era exigida nenhuma preparação, esse atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias.

Na Idade Média, a criança era vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, esta era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência.

É válido destacar que o tratamento dado a uma criança do sexo masculino era, em muitos casos, diferente do tratamento recebido por uma criança do sexo feminino, pois “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p.76). Desta forma, a celebração do nascimento de uma criança se diferenciava de acordo com o sexo da mesma. Na Bretanha do século XIX, a chegada de uma criança do sexo masculino era saudada com três badaladas de um grande sino, já a de uma criança do sexo feminino era saudada com apenas duas badaladas e de um sino pequeno.

A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (HEYWOOD, 2004, p.23). Fazendo assim com que as crianças deixassem de ser misturadas aos adultos.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ÁRIES, 1973, p.06).

Gradativamente ela foi sendo valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição. Sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós”. (HEYWOOD, 2004, p.10).

A construção da infância enquanto categoria social, como conhecemos hoje, e da criança como sujeito de direitos foi historicamente construída e perpassa por uma rede intrincada de relações e interesses da sociedade contemporânea diante da criança e de sua educação. Ao compreender essa trajetória, pode-se verificar a dimensão que a infância ocupa atualmente. “Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2001, p.13).

Nessa perspectiva, a infância é inscrita como condição social da criança, que é social e historicamente construída. Charlot (1986), ao estudar a infância tendo como base uma perspectiva social, mostra que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Para o autor, “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem” (CHARLOT, 1986, p. 108), não sendo a infância, a partir dessa concepção, um dado natural e sim, um dado social, historicamente construído a partir dos

interesses sociais, econômicos, culturais, políticos, entre outros, de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

O sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade. Estudiosos do campo da sociologia da infância têm afirmado que a infância enquanto categoria social é uma ideia moderna (SARMENTO, 2004).

Os estudos contemporâneos, entre eles os realizados pela sociologia da infância, discutem sobre o fato de que as crianças podem participar coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos. Esses estudos trazem uma proposta de estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, concebendo a criança como um ser social e histórico, que é capaz de produzir cultura. E ainda, buscam evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias, rejeitando uma concepção uniformizadora desta: “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2004, p.10).

Assim, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (Geertz, 2001, p. 186).

Dessa forma, atualmente a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, devendo ter todas as suas dimensões respeitadas.

3.2 O desenvolvimento da aprendizagem Infantil

No decorrer dos séculos XVIII e XIX ocorrerem transformações (econômicas, políticas, filosóficas, sociais) que modificaram os modos de pensar da humanidade. As aspirações do século XIX, somada a essas transformações possibilitaram o estatuto privilegiado ao indivíduo, desenvolvendo uma concepção de homem como *ser natural*, como *cidadão competente*. Assim, o homem vai se constituir em sujeito/objeto de investigação, sobretudo por meio da mente humana. Os estudos da consciência e da vida do homem se basearam nas hipóteses evolucionistas de Lamarck (1809) e de Darwin (1859), que produziram as perspectivas da genética intensificando os debates sobre características inatas e habilidades adquiridas.

A teoria da evolução possibilitou o estudo da mente humana desde a infância à fase adulta. No século XX, destacaram-se três autores, cujas ideias causaram grande impacto, Jean Piaget (1923), Henry Wallon (1925) e Lev Vygotsky (1925). Smolka (2002) situa os autores analisando as condições históricas e sociais que conformaram a produção de seus pressupostos teóricos. Esses autores estudaram a partir de experimentos e observações, vários aspectos no desenvolvimento da criança como: inteligência, jogo, pensamento, linguagem, imaginação, consciência e afeto. Entre as concepções que se propõe explicar como o sujeito aprende e se desenvolve a abordagem interacionista, parte da vertente que é através da interação social que o homem tem acesso ao saber acumulado na sociedade.

Podemos verificar que os modos de olhar e de conceber a criança são marcados por uma ênfase na coordenação das ações e operações mentais, de acordo com Piaget; nas emoções e nas relações estabelecidas segundo Wallon; e nas produções históricas e culturais no caso de Vygotsky. Smolka (2002) expõe a trajetória teórica a partir de um panorama social, político e ideológico do processo de construção da do desenvolvimento da criança. As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon permitem ampliar nossa compreensão sobre a aprendizagem,

os processos de construção de conhecimentos, e geram reflexões em torno do desenvolvimento global da criança.

Foi Piaget que se empenhou em explicar como o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento. Segundo Zelia (1988), para Piaget o conhecimento se dá a partir de uma ação da pessoa sobre o meio, passando sempre pela experiência, pelo vivido, ou seja, a capacidade de conhecer é resultado de trocas (interação) entre o organismo e o meio.

“[...] o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, [...] mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido.” (PIAGET, 1967b: 590, apud MAHFOUD e SANCHIS, 2007).

Essa teoria de Piaget de que o sistema cognitivo da criança se desenvolverá de acordo com sua interação com o meio externo é partilhada também com as ideias de Vygotsky. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, quando a criança nasce ela possui funções psicológicas básicas – ou elementares.

No processo de interação social da criança com os adultos e com as outras crianças, as funções elementares se transformam em funções superiores. As chamadas funções psicológicas superiores como a memória e a linguagem são construídas ao longo da história social do homem e de sua relação com o mundo. São provenientes, portanto, de ações conscientes e intencionais dependentes de processos de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica essa conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais

capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial). Isso quer dizer que a interação social possibilita o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano se dá na interação social.

Piaget afirmou que a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou, acomodação e assimilação dessas ações e, assim, temos o que Piaget chama de equilíbrio, ou seja, a construção de esquemas ou conhecimento.

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, maturação, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, transmissão social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de equilíbrio ou, se vocês preferem, auto-regulação (Piaget, 1964, p. 178).

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilíbrios sucessivos. Entretanto, esse processo, embora contínuo é caracterizado por diversas fases. Cada etapa define um momento do desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas.

Piaget nos apresenta estágios e como o conhecimento se constrói de maneira gradual, de acordo com o estágio em que o indivíduo está. Para Piaget a capacidade cognitiva organiza-se por níveis, dos mais simples aos mais complexos, e se traduz por estágios ou períodos de inteligência: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Ele afirma que os processos de desenvolvimento acontecem independentemente da aprendizagem, ou seja, para o estudioso, o desenvolvimento das funções biológicas é a base para a aprendizagem.

Piaget (1967, p. 14) considera que "cada estágio se constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa".

Já Vygotsky não define estágios, e considera diferentemente de Piaget, que a aprendizagem é que determina o desenvolvimento. Essa concepção Vygotskiana está ligada a seus postulados que colocam o mundo cultural em que o sujeito vive como a principal fonte do desenvolvimento psicológico da pessoa. Ele considera a maturação biológica do organismo como importante, mas o mais importante são os processos de intervenção cultura que possibilitam o desenvolvimento.

A ideia de Vygotsky é que através da mediação, nossa relação com o mundo e com a aprendizagem ocorre, sendo portanto, a ajuda dos outros, que faz o sujeito avançar além de seu desenvolvimento atual. Para tanto, ele formula o conceito de Zona de desenvolvimento proximal para explicar como há essa influência entre aprendizagem e desenvolvimento. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer.

Percebemos no processo de aprendizagem de Piaget e de Vygotsky uma aproximação teórica quando Piaget afirma que “a criança não assimilará conhecimentos que não estejam enquadrados na sua etapa de desenvolvimento” e Vygotsky explica que a criança só será capaz de realizar algo, mesmo com a intervenção do outro se tiver nos “brotos” a capacidade para desenvolver tal tarefa.

Analisando as teorias de Piaget e Vygosty, percebemos aproximações em suas concepções. A teoria do interacionista Wallon traz também pontos em comuns sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito.

Wallon propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele acredita que a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dão linearmente. A integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, conceito central da teoria de Wallon, é claramente descrito por Mahoney (2000):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas;

toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (p. 15)

O desenvolvimento humano tem momentos de crise, isto é, uma criança se desenvolve com seus conflitos internos e, para ele, cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro, é um desenvolvimento conflituoso. Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como resultado da maturação e das condições ambientais, ou seja, no início do desenvolvimento do sujeito existe uma preponderância do biológico e após o social vai se destacando como mais importante para o desenvolvimento. Percebemos aqui semelhança de ideias entre Vygotsky e Wallon, pois ambos acreditam que o social é imprescindível.

Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, são resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar seu desenvolvimento.

Segundo a concepção de Vygotsky e de Wallon a interação social é a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. Baseada nesta afirmação, constatamos que na sala de aula inclusiva ocorrem trocas significativas, pois os educandos colaboram uns com os outros, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar e a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares. Segundo afirma Mantoan (1997, p. 120)

[...]a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento, das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.

É na interação com os outros, que as crianças desenvolvem, efetivamente, suas capacidades, aprendem a descobrir o valor do outro, e, como consequência

passam, a ter confiança em si mesmo. É nessa ação que vão sendo construídos conhecimentos, valores, hábitos e atitudes, ou seja, vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, através da mediação do outro, permitindo a formação de conceitos e da própria identidade.

3.2.1 A linguagem e o pensamento da criança

A linguagem é uma habilidade construída socialmente, isto é, a criança ensaia desde o primeiro momento de sua vida. A relação de comunicação no primeiro ano ocorre por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Com os estímulos recebidos a criança pode interferir no mundo e fazer parte dele.

De acordo com Vygotsky (1991) a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural.

A linguagem se constitui no paradigma dos processos de interiorização das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo do desenvolvimento. Apesar de terem origem e se desenvolverem independentes, em certo momento, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao funcionamento psicológico complexo. A conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano.

Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (Vygotsky, 1991 p.44).

As palavras e signos são para a criança um meio de contato social com as pessoas. As funções comunicativas e cognitivas da linguagem são a base dos processos superiores. A linguagem, desta forma, tanto expressa como organiza o pensamento da criança.

Antes do aprendizado da fala a criança encontra-se no estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento, denominado de inteligência prática. Através das interações com as pessoas a criança vai aprendendo a usar a

linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Neste momento, o pensamento e a linguagem se associam e o pensamento torna-se verbal e a fala racional. Vygotsky observou que o desenvolvimento da relação linguagem e pensamento segue uma sequência de desenvolvimento passando da fala exterior para a fala egocêntrica e chegando a uma fala interior.

A linguagem é um instrumento mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vive, onde estão presentes conteúdos socialmente construídos e historicamente sedimentados que expressam valores e regras culturais, que gradualmente são interiorizados e modificados pela criança. Ao mesmo tempo em que a criança se sociabiliza durante as ações que realiza, também vai construindo suas subjetividades e seus significados acerca do mundo em que vive.

Para Vygotsky (1994) e Bakhtin (2002), a linguagem é um instrumento mediador e organizador essencial para a constituição da consciência e do sujeito. No diálogo com o outro, durante as relações sociais, é possível estabelecer interações que promovam a formação da consciência do indivíduo, que por sua vez, resultam de construções sobre a realidade no interior da vida mental do indivíduo.

A concepção de linguagem infantil apresentada nesta pesquisa reconhece a sua característica como constituidora da criança como ser social, histórico e cultural. Compreendemos o papel libertador da linguagem que possibilita a criança a possuir liberdade de ser, construir, participar e de expressar. Também concebemos o desenvolvimento da criança como o processo que vai sendo construído pela própria criança durante as interações com “outros” em seu universo social.

A importância da interação social e da concepção da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social é o ponto em que o pensamento de Vygotsky encontra-se com o de Bakhtin. Tomando como referência este ponto de confluência é lícito afirmar que, segundo estes autores, o desenvolvimento da criança tem sua origem durante a interação social a partir de

uma relação mútua entre o plano individual e o plano social, ou seja, o desenvolvimento linguístico infantil só pode ser entendido a partir de suas relações com o outro.

Para Bakhtin a produção da linguagem é sempre dialógica, as múltiplas vozes (polifonia) e múltiplos sentidos (polissemia) se encontram no discurso de um grupo social, não permitem uma verdade única em suas falas, mas “verdades” presentes nas diversas interações sociais que por muitas vezes vão sendo lembradas. Desse modo, esclarece que os sentidos são construídos a partir das múltiplas vozes presentes na interação verbal o que caracteriza uma concepção interacionista da linguagem.

3.3 Literatura para crianças

A produção literária para crianças, identificada como “literatura infantil”, é uma construção sócio-histórica cujas origens confundem-se com o surgimento da concepção de “infância” e significação de “criança” da sociedade moderna, juntamente ao surgimento da família e da escola como instituições. Os primeiros livros direcionados ao público infantil surgiram no final do século XVII e durante século XVIII. Antes desta época, não se escrevia para elas, pois não existia “infância”. Segundo Zilberman:

A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Surgiu na França o autor Charles Perrault (1643-1715), contemporâneo de La Fontaine e Comenius, que escreveu obras que ganharam ampla aceitação do público infantil. A partir dessas primeiras obras, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância.

Charles Perrault não foi apenas responsável pelas primeiras obras literárias infantis, mas também pelos contos de fadas que encantaram crianças e adultos daquela época. Os seus livros eram uns dos mais preferidos da literatura francesa

e que sofreu menos crítica dos estudiosos em obra literária. O seu primeiro livro, publicado em 11 de janeiro de 1897, quase aos setenta anos, ficou conhecido como "Contos da Mamãe Gansa", a obra constitui-se de uma compilação de contos populares que, na época, eram menosprezados. A primeira edição recebeu o nome de "Histórias ou contos do tempo passado com moralidades", que remete à famosa moral da história presente ao final de cada texto.

Os contos de Perrault sempre traziam consigo um cunho moral e foi a partir dessa característica que os contos de fadas ficaram conhecidos pelas crianças. Perrault se tornou também grande divulgador das histórias tradicionais folclóricas européias. Seus livros romperam os limites literários da época e alcançaram públicos de todas as idades e lugares, surgindo assim um novo gênero da literatura, "a literatura infantil".

Esse escritor relatou a cultura do seu povo através dos contos de fada, e ao mesmo tempo, proporcionou uma reflexão popular na época em que as crianças eram vistas como um pseudo-adulto em potencial, apresentando então um novo olhar. A partir deste ponto, a criança começa a ser mais valorizada e protegida pela sociedade. É nesse contexto que surge a escola para preservar e fazer a mediação entre a criança e o mundo.

Pode-se concluir, então, que Perrault foi o primeiro compilador de contos maravilhosos, apesar de não ter experiência em viver com os problemas do seu povo, apresentou uma nova literatura voltada para o imaginário infantil, através da qual ofereceu ao mundo elementos populares que proporcionaram um enriquecimento cultural das tradições, gerando então uma ambientação propícia para a ligação do mundo infantil ao seu imaginário.

Com isso, muitos autores foram surgindo. No século XIX, surgem na Alemanha, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), mais conhecidos como *Irmãos Grimm*. Influenciados pelo Romantismo, suas obras tiveram como base as histórias orais populares folclóricas, científicas e camponesas. Eles eram filólogos, professores e coletores de histórias, e através

da conversação e convivência com pessoas simples e humildes, buscaram descrever a realidade histórica germânica, aprenderam seus costumes e suas linguagens, e procuraram transmitir de forma singela e fiel toda sua tradição popular, sem modificar, aperfeiçoar ou deturpar-lhe a simplicidade.

Através desse material, colhido do povo, os irmãos Grimm escreviam seus contos de fada, que os tornaram conhecidos por todo o mundo. Tinham dois objetivos básicos com a pesquisa: o levantamento de elementos linguísticos para fundamentação dos estudos filológicos da língua alemã; e a fixação dos textos do folclore literário germânico e busca da identidade nacional. Foi a partir desses contos, que se demarcou o verdadeiro estudo do folclore na Europa, e ganhou a adesão do público infantil. Suas obras serviram como instrumento para a educação das crianças.

Já a influência de Hans Christian Andersen (1835) foi que ele escreveu diversos tipos de literatura, dedicando-se a obras literárias voltadas para crianças e jovens adolescentes. Os seus contos encantavam a todos e percorreram todo o mundo, desde o século XIX até os tempos atuais.

Andersen, quando criança, adormecia embalado pelas velhas lendas do Norte, narrada pelo seu pai. Muitas vezes, ele visitava os abrigos dos pobres, para escutar dos velhinhos e suas extraordinárias histórias, tudo isso proporcionou um enriquecimento em sua alma de sonhos, fantasia, criatividade e imaginação, apesar de seu pai ter sido sapateiro e de família humilde, porém, desde menino já mostrava a vocação para a literatura.

Andersen nasceu na Dinamarca, perdeu o seu pai aos nove anos. Sua mãe se casou pela segunda vez, mas como não compreendia bem o seu filho o entregou a uma senhora que o acolheu com muito amor e carinho e era chamado por todos que o conhecia como "o poeta". Aos quatorze, vai procurar emprego na capital, Copenhague, onde passa fome, mas consegue trabalhar no teatro como cantor e bailarino.

A primeira obra de Andersen foi "Histórias Maravilhosas", e a primeira composição poética foi "O menino moribundo". Esse conto abriu as portas da imaginação e criatividade para todas as crianças. Muitas de suas histórias expõem a sua própria infância retratando as alegrias e tristezas de sua vida de menino até adulto.

Coletou histórias em suas viagens por diversos países. O diferencial de Andersen é que ele foi o primeiro a criar histórias para crianças. Mais uma vez se pode analisar que os contos literários de Andersen relatam a sua vida e de outras pessoas no seu contexto real. Sua literatura é dotada de realismo, pois ele mostra perfeitamente os obstáculos que a vida lhe impõe.

Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros. Até as duas primeiras décadas do século XX, as obras didáticas produzidas para a infância tinham a finalidade única de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. A obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer, retratando a aventura pela aventura. Existiam poucas histórias que mostravam a vida de forma lúdica, ou que faziam pequenas viagens em torno do cotidiano, ou a afirmação da amizade centrada no companheirismo, no amigo da vizinhança, da escola, da vida.

3.3.2 A Literatura Infantil no Brasil

A literatura infantil chegou ao Brasil nos fins do século XX, quando a preocupação educacional se tornou uma realidade. A escola passou a exercer um papel de extrema importância na transformação da sociedade rural e urbana. É nesse contexto que os livros infantis e escolares se entrelaçam no viés educacional.

Monteiro Lobato (1882-1948) desempenhou uma função crucial na construção da literatura infantil brasileira. Vera Aguiar (2001, p.25) afirma que a grande virada acontece com a publicação, em 1921, de *A menina do narizinho*

arrebicado, por Monteiro Lobato, o qual revela a preocupação em escrever histórias para a criança numa linguagem compreensível e atraente para ela, objetivo plenamente alcançado pelo autor, cuja obra é um dos pontos mais altos da literatura infantil brasileira.

Usando uma linguagem criativa, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador.

Com Monteiro Lobato é que tem início a literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientações, cria esse autor, uma literatura centralizada em alguns personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional (CUNHA, 1995, p.20).

Monteiro Lobato trouxe com seus personagens uma nova visão para a história literária, ainda inexistente. Houve nele uma preocupação direcionada realmente à educação e à cultura das crianças.

Como afirma Laura Sandroni (1987, p.60), “Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão”. Lobato vê na criança o homem de amanhã e acredita que é importante investir em sua formação.

Entre todas as características da literatura infantil de Monteiro Lobato, a que tem merecido mais destaque pela crítica é a sua sensibilidade de delegar à criança o papel como leitor ativo e atuante, sem os reveses impetrados pelo mundo adulto. A inserção de protagonistas crianças que participam de forma atuante das decisões e ações da narrativa possibilita ao leitor uma nova visão de mundo e de si mesmo. Essa valorização do leitor é resultante da confiança do autor no papel social da criança. (DEBUS, 2004, p.86).

De acordo com Ligia Cademartori (2010) a literatura infantil brasileira viveu por muito tempo à sombra de Lobato. Com a chegada do movimento modernista brasileiro, Monteiro Lobato foi um dos mais influentes escritores brasileiro do século XX, quebrando padrões europeus literários, pois os seus livros esboçavam as questões sociais, trazendo um novo olhar crítico para a literatura infantil. Dessa

maneira, seus livros trazem um olhar nacionalista dos problemas da sociedade brasileira com denúncias literárias que escandalizaram o Brasil naquela época.

Lobato consegue, em sua primeira obra, criar personagens que cumprem diversas funções no Sítio do Picapau Amarelo. A mais importante delas é possibilitar a identificação do leitor mirim com o texto literário. Em segundo lugar, “através de processos lúdicos e alegóricos está a relação intratextual e intertextual que os personagens estabelecem entre si e entre personagens de outros livros, inaugurando um diálogo rico pela discussão dos valores e das formas de viver” (KHÉDE, 1990. p.55).

Para Coelho (2000, p. 227), o sucesso da obra de Lobato, entre os pequenos leitores, decorre, sem dúvida, de um fator decisivo: eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação familiar e afetiva, que era subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta naturalidade. Tal como Lewis Carroll fizera com Alice no país das maravilhas, na Inglaterra de cinquenta anos antes, Monteiro Lobato o fazia no Brasil dos anos 20: fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade.

A literatura para Lobato tem uma finalidade social, pois sendo a linguagem um instrumento mais poderoso e expressivo na vida da criança como um meio de comunicação e conseqüentemente um meio de socialização, é evidente e óbvio o valor da literatura com finalidade social. Para Ligia Cademartori, Monteiro Lobato

[...] estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mais deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista. (2010. p.54)

O seu primeiro livro para o público infantil foi *Narizinho arrebitado*, que traz uma personagem que se impõe no seu contexto. As suas personagens mostram uma moral na qual a liberdade é de grande valor, e no momento que a criança passa a ler o livro deixa uma reflexão embutida sobre o regime daquela época. Lobato era um militante convicto que queria modificar o mundo, porém, já

estava ficando cansado e "velho" desta luta. Foi quando pensou em escrever para a criança, pois só elas poderiam mudar este mundo que tanto precisava de transformações.

Lobato foi um verdadeiro educador intuitivo, fazendo com que as pessoas entendessem as coisas através do riso. Nos seus livros, trás as questões morais, pois a literatura desperta os bons sentimentos e logo é aperfeiçoada com o tempo, conduzindo a criança a fazer boas ações, despertando na criança o amor pela justiça, estimulando o valor da verdade. Monteiro Lobato é considerado como o primeiro escritor brasileiro a se preocupar com a literatura infantil, dando um real valor às crianças.

Os seus livros apresentavam características específicas, uma delas é a maneira de misturar o fantástico com o real, mostrando como a criança faz na sua vida. A esse respeito, mostra que é a convivência entre os dois lados é possível, o que é muito saudável. Mostra quase uma consciência de poder da criança com sua auto-suficiência natural.

3.4 O papel da Literatura no desenvolvimento infantil

Literatura é arte e comunicação. Assim como arte é testemunho da inventividade humana, tendo por matéria-prima a palavra, e como comunicação é discurso que se oferece ao diálogo promovendo a experiência da interlocução na busca pelo outro para se fazer entender e se completar (AMARILHA, 2010, p. 90).

De acordo com Cândido (1995), a literatura é um conhecimento indispensável aos seres humanos, pois ela fornece a possibilidade de se viver dialeticamente problemas, além de ordenar nossa mente e sentimentos e de focalizar situações de negação dos direitos humanos, nos tornando “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Entre os recursos empregados na exploração artística da linguagem, encontram-se os vazios e a ambiguidade enunciativa. Iser (1996) afirma que a obra literária possui vazios ou lacunas em sua estrutura, ou seja, informações necessárias para a concretização do texto. O leitor preenche essas lacunas com

seu conhecimento de mundo. Esses vazios constituem espaços que amenizam a assimetria do texto, porque acolhem o leitor e suas vivências na obra.

A constituição do texto literário permite ao leitor inserir-se na obra. Dessa forma, a literatura estabelece com o leitor uma interação específica, a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, o que é inexistente em textos não literários.

É através do texto literário que a criança tem a possibilidade de compreender o universo no qual está inserida. Dialogando sobre esse assunto, Bettelheim (1980) afirma que a criança desenvolve por meio da literatura, o potencial crítico e reflexivo. Afirma que a partir do contato com a literatura de qualidade, a criança é capaz de refletir, indagar, questionar, escutar outras opiniões, articular e reformular seu pensamento.

Enfatizamos que:

Ao ter contato com a literatura, a criança familiariza-se com estruturas lingüísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de um escritor – alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos através da língua. Ainda que não leitora, a criança pode e deve participar da literatura através da audição de poemas, relatos de histórias ou da leitura de livros de imagens, como os de Rogério Borges, Eva Furnari, Juarez Machado, por exemplo. (AMARILHA, 2006, p. 56).

Vera Aguiar (2007, p. 37) garante que a excepcionalidade da experiência estética da literatura nasce do choque entre o confortável conhecido, que nos provoca identificação, e o estranho desconhecido, que nos mostra formas alternativas de estar no mundo. Literatura produz reflexão e, nesse sentido, Alberto Manguel (1997, p. 24-28), argumenta que a palavra artística é capaz de promover identificação do leitor com as personagens, já que os livros são como autobiografias para os leitores. Ler é também antecipar vivências, experimentar situações, o que, em muitos casos, abre portas para o amadurecimento e para a lucidez.

Conforme Aguiar (2001, p. 58), “o contato com a literatura é importante para o desenvolvimento da personalidade, no que diz respeito ao crescimento intelectual e afetivo da criança” e podemos acrescentar do leitor de um modo

geral, independente da sua idade. Dessa forma, a literatura é extremamente importante para a formação humana em todos os períodos da vida, ao incentivar a percepção estética e ética, além de contribuir para promover a emancipação existencial, uma das funções da arte.

Sabe-se que nesses momentos de transformações, quando um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo (ou o descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação literária deve ser (COELHO, 2000, p. 171).

É através dela que

o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que a vivência a alteridade como se fosse ele mesmo (ZILBERMAN, 2003, p.84).

Assim, a experiência vivenciada pelo leitor literário, no caso a criança, está diretamente relacionada ao horizonte de sua expectativa, em sua compreensão do mundo, como ao seu comportamento social. O texto literário não constitui em um texto utilitário. São os leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades.

4. CRIANDO E PRODUZINDO CULTURA LITERÁRIA

4.1 O balbucio literário

Balbucio são os primeiros sons emitidos pelos bebês, e escolhemos assim nomear este tópico, pois os primeiros sons acerca das concepções da literatura surgiram nas observações realizadas na pesquisa, em que as crianças puderam, nos momentos de pós-leitura/pós-contação expor suas ideias, dúvidas e fazer algumas reflexões. Foi o que verificamos, em um recorte selecionado, no episódio 3, referente à aula em que foi lida história “Adivinha o quanto eu te amo” de Sam Mc Bratney (2011):

Professora Nastácia: Iara, o que é que você sentiu quando ouviu essa história?

Antonica (interrompe): quase que eu chorava de tão linda que ela é.

Saci: eu chorei quando minha mãe leu pra mim.

Pedrinho: professora, meu coração tá batendo pouquinho.

Professora Nastácia: porque você se emocionou?

Pedrinho: acho que sim.

[...]

Emília: professora eu lembrei do meu pai quando você leu essa história.

Visconde: eu lembrei da minha família.

(DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2012).

Os textos literários têm como cenário situações cotidianas, que se alimentam de problemáticas, sentimentos e emoções possíveis de serem vivenciados no real, apresentando ao leitor a personificação de sua realidade interior ou exterior na figura dos personagens, o que percebemos claramente na fala de Emília e Visconde que fazem relações entre o texto e suas experiências de vida. Nessa imersão na leitura, o leitor experimenta suas forças, seus sentimentos, suas emoções, canalizando suas energias para se projetar em outras vidas, na pele de outros.

[...] a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real e ajuda-o a ordenar suas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros. (ZILBERMAN, 2003, p. 49).

Por meio dessa experiência com a literatura o leitor chora, sorri, sente piedade, raiva, inveja e assim, experimenta-se livremente como ser humano, na íntegra, sem medo nem vergonha do que realmente sente. Foi o que Antonica, Saci e Pedrinho vivenciaram, sem nenhum constrangimento dizendo que foram tocados pela história: “meu coração está batendo pouquinho”; “eu chorei”; “quase que eu chorava”. Sem precisar fingir, com o contato com o texto literário eles apenas vivem plenamente as experiências que lhe são postas.

4.2 As primeiras palavras

Durante as observações, também percebemos que ao ouvir histórias, as crianças faziam relações com as situações vivenciadas no cotidiano. Foi o que verificamos no episódio selecionado a seguir, referente à história “Piquenique do Catapimba”, de autoria de Ruth Rocha (2010). As qualidades literárias do texto refletidas na ludicidade de sua linguagem possibilitam ao leitor o processo de identificação e exteriorização de sua realidade interior na trama, desautomatizando conceitos. O enredo dessa história apresenta personagens que não viam a necessidade em interagir e fazer amizades com todos da vizinhança, esse fato permitiu que, ao final, as crianças leitoras/ouvintes refletissem sobre esse comportamento dos personagens e assim, concluíssem que o outro sempre tem algo a colaborar conosco.

A discussão pós-leitura oportunizou às crianças expressarem seus pensamentos sobre a narrativa e podemos observar como são pontuais a propósito da conclusão a que chegaram. Vejamos o recorte abaixo, desse momento:

Professora Nastácia: e o que acontece nessa história?

Emília: ele convidou todo mundo pra fazer um piquenique.

Professora Nastácia: mas o pessoal da outra rua foi convidado?

Todos: não!

Pedrinho: porque eles resolveram fazer outra coisa.

Visconde: eles não chamaram, eles não conheciam eles e já diziam que não gostava.

Professora Nastácia: e o que aconteceu depois disso?
Narizinho: eles se conheceram no piquenique. Porque alguns tinham umas coisas que os outros não tinham.
Professora Nastácia: ai eles resolveram fazer o que?
Todos: se juntar!
Professora Nastácia: e quando se juntaram eles descobriram o que?
Pedrinho: que é importante a gente se conhecer.
(DIÁRIO DE CAMPO, 02/04/2012).

Na fala dessas crianças, percebe-se a progressão argumentativa sobre o desfecho da história e a inferência que a narrativa permite. Certamente, a professora tem participação no desdobramento do diálogo, pela natureza das perguntas que faz, reconstituindo a sequência das ações. Entretanto, a inferência sobre a razão de alguns vizinhos não serem convidados é feita pelo aluno Visconde: “eles não chamaram, eles não conheciam eles e já diziam que não gostava” (sic), possivelmente, ele é capaz de assim concluir porque tem vivência pessoal suficiente para atribuir o mesmo motivo à atitude dos personagens.

Dialogando sobre esse assunto, Martins (1994, p.66) destaca que o caráter reflexivo e dialético da literatura se evidencia quando

o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, [no qual] sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza.

Nesse sentido, através das experiências proporcionadas à criança com momentos de leitura de literatura, ela pode adquirir uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva e emocional. Pois quando a criança ouve ou lê um texto literário de qualidade é capaz de comentar, indagar, duvidar, argumentar ou discutir sobre ele, escutar outras opiniões e formular seu próprio pensamento a propósito do que lê ou ouve.

Percebemos, assim, como as crianças estabelecem diálogo com textos literários e formulam seus pensamentos, sendo capazes de fazer leituras que de fato, as tornam protagonistas de significações que a história possa provocar.

4.3 Explosão de vozes

No “quadro 2”, que segue, fizemos uma sistematização das categorias que foram analisadas. Para análise destes dados empregamos a Análise de Conteúdo na modalidade temática (BARDIN, 2001), da qual utilizamos as seguintes etapas: pré-análise com vistas à organização, escolha de documentos, elaboração de indicadores; tratamento dos resultados, tornando-os significativos e válidos para inferências e interpretações. Para a organização das categorias, utilizamos as questões norteadoras como elementos estruturantes para os temas centrais:

- Quais as contribuições da literatura infantil na educação/desenvolvimento de crianças pequenas?
- O que pensam crianças que vivenciam experiências regulares com textos literários em uma instituição de Educação Infantil sobre a função da literatura infantil?

As categorias foram organizadas a partir dos dados coletados em entrevistas. Para assegurar a legibilidade na realização das entrevistas, considerando-se a pouca idade das crianças e a inexperiência nesse tipo de atividade, mostramos os livros que haviam lido e sobre eles fizemos as perguntas. As 13 (treze) crianças foram entrevistadas individualmente durante cerca de 10 minutos, na biblioteca da escola.

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

CATEGORIAS			
HISTÓRIAS PREFERIDAS	PERSONAGENS (identificação)	SENTIMENTOS	PARA QUE SERVEM AS HISTÓRIAS
“O Patinho feio”.	“O caçador, porque ele mata o lobo”.	“Vontade de rir”.	“Pra gente se divertir, pra aprender a ouvir, a ler, e elas também ensinam algumas coisas” (sic).

“João e Maria”.	“O patinho feio, eu fico triste na parte que ele é feio, mas ele vira um cisne muito bonito”.	“Eu sinto uma coisa especial”; “Alegria”.	“Pras pessoas contarem” (sic).
“Chapeuzinho vermelho”.	“O lenhador, porque ele abre a barriga do lobo e também luta contra ele”.	“Sinto de explodir de alegria” (sic).	“Pra contar na hora da escola, também na hora de dormir que conta uma historinha se tiver com medo” (sic); “Pra gente aprender a ler, também pra saber porque as imagens são assim aparecidas, pra saber melhor o que aconteceu na história” (sic).
“Os três porquinhos e Chapeuzinho vermelho”.	“O caçador, porque ele mata o lobo porque o lobo comeu a vovozinha”.	“Legal”.	“Pra gente saber ler, pra saber o personagem que mora em outro país, o que escreve e o que pinta a história... pra saber que todas as florestas tem o lobo” (sic).
“O Patinho feio”.	“Patinho feio, porque ele é o cisne”.	“É legal, é divertido e é calmo, dá vontade de dormir”;	“Para as crianças ouvirem e entender como é que é a história”.

		<p>“Eu sinto que eu tô dentro do livro” (sic);</p> <p>“Eu também tô na história” (sic).</p>	
“Chapeuzinho vermelho”.	“Robin Hood, ele rouba as coisas pra dar pras pessoas pobres” (sic).	“Às vezes eu sinto medo e às vezes eu fico rindo” (sic).	“As com graça são divertidas e muito legais e as sem graça são chatas e meio que a gente acha ruim” (sic).
“Ursinho Pooh”.	“Ursinho Pooh, eu queria ser ele porque ele é fofinho e engraçado”.	<p>“Eu fico com medo da de terror, mas eu sei que é só uma lenda”;</p> <p>“Fico feliz”.</p>	“Porque eles escrevem para as crianças gostarem”.
“O Patinho feio”.	“O Patinho feio, quer dizer o Cisne”.	<p>“Eu fico feliz”;</p> <p>“Eu fico triste quando dizem que ele é um patinho feio, mas fico feliz quando ele descobre que é um cisne”.</p>	“Pra gente achar que as coisas são verdade ou não. Porque as pessoas são fantasiadas de personagens” (sic).
“O mágico de OZ”.	“O Leão porque ele ficou corajoso e eu já tenho coragem”.	<p>“Eu fico imaginando o que tá acontecendo” (sic);</p> <p>“Eu gosto</p>	“Porque se alguém não sabe ler, as histórias ajudam. (Pausa) Ah! E algumas vezes os pais contam histórias pra gente dormir” (sic).

		quando ajuda as pessoas”.	
“Chapeuzinho vermelho”.	“Eu gostaria de ser a Chapeuzinho, porque eu já sei contar um pouco da história dela e ela não teve medo do lobo”.	“Eu fico feliz”.	“Pra gente ler” (sic).
“Carrinhos da Hotwells”.	“Transformers, porque meu pai tem um DVD e eu adoro”.	“Me sinto bem”.	“Porque é para aprender a ler e a pessoa vai saber as histórias por isso que eu gosto de assistir filmes e ver as histórias”; “Para gente ler, ouvir e dormir, porque se não a pessoa não ia saber de nada”.
“A Bela e a Fera”.	“A Fera, porque ele é bonito”.	“Eu sinto saudades de tudo, eu sinto isso quando a professora lê histórias”.	“Porque é bom contar histórias, minha conta porque eu pego sono quando ela começa a contar”.
“Chapeuzinho vermelho”.	“O Lobo, eu gosto dele porque ele manda a chapeuzinho ir pela floresta, é	“Sinto alegria”.	“Pra saber das histórias e ver as imagens” (sic).

	legal porque o lobo engana e chega mais rápido na casa da vovó”.		
--	--	--	--

4.4 Tagarelando sobre a função da literatura

- **Sobre as histórias preferidas:**

Ao serem questionadas das histórias preferidas verificamos a preferência pelos contos de fadas, dentre eles o mais citado foi o de Chapeuzinho vermelho.

PP: qual a sua história preferida?

Pedrinho: Chapeuzinho vermelho.

PP: por quê?

Pedrinho: porque tem todos os personagens. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: qual a sua história preferida?

Caramujo: Os três porquinhos e chapeuzinho vermelho. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: qual a sua história preferida?

Cuca: Chapeuzinho vermelho. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

PP: e você lembra dessas histórias que as professoras contaram em sala? Qual a sua preferida?

Príncipe escamado: Chapeuzinho vermelho. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

PP: você lembra essas histórias que as professoras contaram? O que você mais gosta nelas?

Major Agarra: sim, eu gosto da Chapeuzinho vermelho, que fala da Chapeuzinho indo na casa da vovó e ela encontrou o lobo. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

Bettelheim (1980) afirma que os contos de fadas, melhor do que qualquer outra história infantil, ensinam a lidar com os problemas interiores e achar soluções certas em qualquer sociedade em que se esteja inserido. A criança, como ser participante e atuante da sociedade, aprenderá a enfrentar e aceitar sua condição, desde que seus recursos interiores lhe permitam.

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento - superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis: obter um sentimento de individualidade e de autovalorização e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

O conto de fadas não ignora essas ansiedades e dilemas existenciais, tais como a necessidade de ser amado, o medo de não ter valor; o amor pela vida e o medo da morte, encarando-as diretamente, oferecendo soluções de modos que a criança possa aprender no seu nível de compreensão (BETTELHEIM, 1980).

Coelho (1987) afirma que a fantasia básica dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidos, como um verdadeiro ritual de iniciação, para que o herói alcance sua auto-realização. Partem de um problema vinculado à realidade e seu desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real.

Bettelheim (1980) explica que, quando as histórias que as crianças escutam ou leem são vazias, elas não têm acesso a um significado mais profundo de relações e de experiências e não apreende nada realmente significativo que possa ajudá-la nas etapas de seu desenvolvimento.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver

seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980 p.13)

O prazer que sentimos quando ouvimos um conto de fadas, segundo Bettelheim (1980), não vem apenas do seu significado psicológico, mas também de suas qualidades literárias. São obras de arte pertencentes a toda humanidade e compreensíveis pelas crianças, como nenhuma outra. É a partir dos contos que retiram suas primeiras impressões sobre o mundo.

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (BETTELHEIM, 1980, p. 20 - 21).

Os contos de fadas, segundo Bettelheim (1980, p.32) levam a criança a descobrir sua identidade e comunicação, e sugerem experiências necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter. Eles contam à criança que, apesar dos infortúnios, ela poderá ter uma vida boa; isso se não se intimidar pelas batalhas que irá travar. “[...] Estas histórias prometem à criança que, se ela ousar se “engajar” nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá”. Elas advertem também que, quem não ousar encontrar sua verdadeira identidade, por receio ou insignificância, terá uma vida monótona, se algo ainda pior não lhes acontecer.

“Como obras de arte, os contos de fadas têm muitos aspectos dignos de serem explorados em acréscimo ao significado psicológico e impacto a que o livro está destinado” (BETTELHEIM, 1980, p.21). A herança cultural de um povo encontra comunicação com a mente infantil através deles.

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes

injustas ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 1980, p.14).

Para o autor, só nos contos de fadas a criança se confronta com as características essenciais do ser humano. Há nos contos de fadas um dilema existencial tratado de maneira breve e decisiva, permitindo à criança compreender sua essência. Há poucos detalhes, de trama simplificada, figuras claras, mais típicas do que únicas. Elas são ambivalentes, como o ser humano é na vida real. Essa polarização que domina os contos de fadas, também domina a mente da criança.

Independente da idade e sexo do herói da história, de acordo com Bettelheim (1980), os contos de fadas têm grande significado psicológico para crianças de ambos os sexos e todas as idades. Sua importância pessoal é facilitada pelas mudanças na identificação de criança com os personagens, principalmente pelo fato da mesma lidar, com diferentes problemas, um de cada vez.

PP: e qual sua história preferida?

Narizinho: a de João e Maria.

PP: ela fala sobre o que?

Narizinho: eles se perdem na floresta.

PP: e por que você gosta dessa história?

Narizinho: porque teve uma vez que minha mãe tava na casa da vizinha, e eu pensei que meu pai tava em casa, mas ele não tava e eu fiquei com medo.

PP: e você achou parecido com a história de João e Maria?

Narizinho: sim, mas meus pais não me abandonaram.

(ENTREVISTA, 25/04/2012).

O depoimento de Narizinho a respeito do sentimento de abandono experimentado no mundo real a faz compreender o sentimento das personagens do conto João e Maria. Ao mesmo tempo, o mundo ficcional é termo de comparação com sua própria vida, já que sua experiência é diferente, pois ela não foi abandonada pelos pais. Essa projeção na vivência ficcional permite à leitora Narizinho compreender a experiência que viveu e fazer uma avaliação valorativa do seu universo familiar, que embora tenha momentos de fragilidade (o sentimento do possível abandono dos pais) reafirma os laços sólidos que a cercam, ao

contrário do que experimentaram as crianças do conto de fadas. Essa reflexão, embora não esteja totalmente elaborada pela criança, reafirma o capital de otimismo que o conto de fadas pode oferecer ao leitor, desvelando aspectos de seu mundo em que ela se encontra em situação de vantagem.

O trajeto de ida e vinda do real para o ficcional também permite à criança compreender as diferenças entre as pessoas, e a fazer escolhas sobre quem quer ser (BETTELHEIM, 1980).

As escolhas de seus personagens não são tanto influenciadas pelo certo e errado, mas sim se despertam nela simpatia ou não. Ela escolhe o herói ou heroína por querer se parecer com ele (a) e pelo apelo positivo que tem: “O Leão porque ele ficou corajoso e eu já tenho coragem”; “O caçador porque ele mata o lobo”; “O lenhador, porque ele abre a barriga do lobo e também luta contra ele”.

O mesmo acontece com a presença do bem e do mal. Ao contrário de muitas histórias modernas, ambos estão presentes. Recebem forma em figuras e ações, e não podem ficar de fora, já que tendem a aparecer em todos os homens. Através dessa dualidade, os problemas de ordem moral são colocados e intimados a uma resolução. Mesmo quem gosta do lobo está mostrando identificações e procurando se espelhar nas atitudes que os personagens têm: “eu queria ser o lobo, eu gosto dele porque ele manda a chapeuzinho ir pela floresta, é legal porque o lobo engana e chega mais rápido na casa da vovó”.

Não é o fato do malfeitor ser punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fadas uma experiência em educação moral, embora isto também se dê. Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o temor dela é apenas um fator limitado de intimidação do crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual nas histórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança que se identifica com ele em todas as suas lutas. Devido a esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações por conta própria e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Se a criança chora ou ri, ela se experimenta como um ser afetivo que se identifica e se emociona com determinadas atitudes e valores que as motivam. Essa experiência permite também se conhecer como alguém que faz escolha motivada por sentimentos: “eu fico triste quando dizem que ele é um patinho feio, mas fico feliz quando ele descobre que é um cisne”; “a história da Rapunzel é triste porque cai uma lágrima quando a bruxa corta o cabelo, a de João e a de Chapeuzinho eu tenho medo, mas também fico rindo no final”.

- **Sobre os personagens e sentimentos:**

O texto literário provoca fantasias na mente de seus ouvintes e leitores, liberando emoções e sentimentos, influenciados pelo mundo mágico criado nas histórias. A partir do sentimento interior que predomina na criança em relação ao mundo exterior, este é percebido através da emoção, da intuição, da sensibilidade e do pensamento mágico e não lógico.

De acordo com Amarilha (1997) o leitor pode vestir as máscaras do texto de acordo com a identificação e catarse que experimente. “A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte. [Enquanto componente comunicativo], a identificação torna explícita sua função social, estabelecendo ou legitimando normas” (Zilberman, 1989, p. 57 apud Amarilha, 1997, p. 84).

Na voz das crianças podemos identificar a importância dos personagens no texto literário. É através deles que o pequeno leitor se envolve com a história: ele sofre, chora, solta risos e a felicidade emerge com a personagem. Essa identificação ocorre quando a criança possui claramente a ideia do caráter da personagem e dos conflitos pelos quais ela passa: se a personagem é boa ou má, bela ou feia, se está feliz ou não, por exemplo. Esses sentimentos agem na mente infantil e provocam um desenvolvimento emocional ao revelarem imagens e ações que prendem a sua atenção.

- No que se refere aos sentimentos:

PP: o que você sente ao ler as histórias?

Barnabé: eu queria ser um dos personagens. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: e o que você sente quando ouve ou lê essas histórias?

Narizinho: eu sinto uma coisa especial. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: o que você sente quando ouve ou lê histórias?

Pedrinho: sinto de explodir de alegria. (sic) (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: e você sente o que quando ouve ou lê histórias de literatura infantil?

Iara: eu sinto que eu tô dentro do livro.

PP: como é que você se sente dentro do livro?

Iara: eu também tô na história. (sic) (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: e o que você sente quando ouve histórias?

Emília: às vezes eu sinto medo e às vezes eu fico rindo. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: o que você sente quando você lê ou leem pra você uma história?

Quindim: eu fico com medo da de terror, mas eu sei que é só uma lenda. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: o que você sente quando lê, leem ou contam uma história pra você?

Antonica: eu fico feliz. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: o que você sente quando você lê ou contam histórias para você?

Rabicó: eu fico imaginando o que tá acontecendo. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: o que você sente quando lê ou contam uma história para você?

Cuca: eu fico feliz. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

PP: o que você sente quando lê ou ouve histórias?

Saci: me sinto bem. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

PP: o que você sente quando ouve ou lê histórias?

Visconde: eu sinto saudade.

PP: você sente saudade de quê?

Visconde: eu sinto saudades de tudo, eu sinto isso quando a professora lê histórias.

PP: que história deixa você assim, com saudade?

Visconde: a do patinho feio, quando ele sai de perto da mãe dele porque os outros patinhos ficam dizendo que ele feio. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

É importante considerar que é:

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que exerce sobre o receptor. (AMARILHA, 1997, p. 18)

Dessa forma, os contos de fadas, através das identificações que os ouvintes estabelecem com seus personagens, desempenham um importante papel para a saúde mental das crianças, permitindo-lhes elaborar seus sentimentos mais profundos e contraditórios.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. [...]

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é.

(BETTELHEIM, 1980, p. 20)

- No que se refere aos personagens:

PP: e qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Barnabé: o caçador porque ele mata o lobo. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: e nessa história qual personagem você seria?

Pedrinho: o lenhador.

PP: por quê?

Pedrinho: porque ele abre a barriga do lobo e também luta contra ele. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Caramujo: o caçador, porque ele mata o lobo porque o lobo comeu a vovozinha. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: e qual personagem você gostaria de ser nessa história?

lara: o patinho feio, porque ele é o cisne. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

Emília: sabia que na história de Chapeuzinho eu gosto de ser personagens diferentes? (Me pergunta e já vai me respondendo) às vezes eu quero ser o lenhador e às vezes eu quero ser a vovozinha, porque se não tiver a vovozinha não tem história. [...]

PP: e qual personagem você gostaria de ser?

Emília: Robin Hood, ele rouba as coisas pra dar pras pessoas pobres. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: qual o personagem que você gostaria de ser nessa história?

Antonica: o patinho feio, quer dizer o cisne. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Rabicó: eu queria ser todos.

PP: e tem algum preferido?

Rabicó: Sim, o leão porque ele ficou corajoso e eu já tenho coragem, numa casa de praia eu fui pra praia e tinha uma piscina funda e uma rasa e eu coloquei uma boia e fui pra piscina funda. Também eu tenho uma história de terror e de lobisomen, de dia eu conto. (ENTREVISTA, 26/04/2012).

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Cuca: tem o lobo mau, tem a vovó, tem a chapeuzinho, o caçador e tem a mãe, mas eu gostaria de ser a chapeuzinho, porque eu já sei contar um pouco da história dela e ela não teve medo do lobo. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

Segundo Amarilha (1997) o processo de identificação não ocorre como uma projeção em espelho. O leitor pode identificar-se com um personagem e situação diferente de sua realidade.

Major Agarra: eu queria ser o lobo, eu gosto dele porque ele manda a chapeuzinho ir pela floresta, é legal porque o lobo engana e chega mais rápido na casa da vovó.

PP: e foi legal enganar ela, por quê?

Major Agarra: eu achei, porque ele chegou mais rápido e comeu a vovozinha.

PP: e é legal enganar as pessoas?

Major Agarra: não de verdade, mas na história é legal. (ENTREVISTA, 30/04/2012).

É o que verificamos na fala de Major Agarra, que sente o desejo de ser o personagem do Lobo na história de Chapeuzinho vermelho, pois ele consegue trapacear a Chapeuzinho chegando primeiro na casa da vovó. E ao ser

questionado sobre enganar pessoas, ele consegue fazer a distinção entre o real e o ficcional, justificando que de verdade não é interessante fazer isso, mas que nas histórias podemos fazer o que quisermos, inclusive fazer algo julgado como errado. Mostrando que na literatura temos liberdade para experimentar os diversos sentimentos que os personagens podem nos proporcionar.

Entrar na ficção, segundo Amarilha (1997, p. 54), encaminha a criança aos procedimentos de ajustamento intelectual para lidar comparativamente com fatos reais e imaginários, e colabora, portanto no discernimento entre o real e o fictício. Segundo a autora, a literatura possibilita esse treinamento no simbólico em dois níveis – o primeiro é o da palavra, por ser um produto de linguagem – e o segundo é o da identificação com personagens de uma narrativa, por possibilitar suspender transitoriamente a relação com o cotidiano e viver outras vidas.

Diante disso, a criança vive diferentes papéis, nos quais relaciona as questões internas com a realidade externa podendo criar e recriar sua própria história.

- **Sobre a utilidade das histórias:**

A literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CÂNDIDO, 1972, p.805).

No que diz respeito à concepção que as crianças produzem sobre a função da literatura, elas expuseram suas percepções e podemos dizer que, tagarelaram acerca de suas experiências com o texto literário.

PP: Barnabé, para que servem as histórias que as pessoas escrevem e contam?

Barnabé: pra gente se divertir, pra aprender a ouvir, a ler, e elas também ensinam algumas coisas.

PP: o que essas histórias ensinam?
Barnabé: muitas coisas.
PP: você poderia dizer uma coisa?
Barnabé: obedecer aos pais.
PP: qual história ensinou isso a você?
Barnabé: Chapeuzinho vermelho. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

Após a pergunta, da professora pesquisadora, para que serviam as histórias que são escritas e contadas para nós, Barnabé identifica que a literatura tem como função proporcionar prazer. Ele também traz à tona sua experiência vivida “obedecer aos pais” para mostrar que as histórias também tem algo a nos ensinar, onde ele enfatiza que aprendeu isso com a história de Chapeuzinho vermelho. Segundo Lajolo (2002), cada leitor, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os vários significados que ele encontrou ao longo da história de um livro, por exemplo.

As crianças também estabeleceram relação da literatura com o processo de alfabetização; como elas se encontram em uma turma de Educação Infantil onde as atividades de leitura sempre eram bastante estimuladas, elas fazem essa relação de ouvir histórias com a importância de aprender a ler. Nesse caso, a literatura referenda a experiência de alfabetizar letrando, pois as crianças tanto reconhecem seu papel instrucional – de aprender a ler – como estão mergulhadas em um universo de experiências cognitivas, sociais e afetivas, como afirma uma criança: “pra gente se divertir, pra aprender a ouvir, a ler, e elas também ensinam algumas coisas” (sic).

A prática de contar histórias é reconhecida pelas crianças como uma experiência que se vivencia com o outro. Elas observam e expressam essa percepção e se colocam na posição de ouvintes-aprendizes realizando na escolarização o processo tradicional e social (“pras pessoas contarem”) em que a narrativa é portadora de conhecimentos para as novas gerações, conforme transcrevemos abaixo:

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?
Narizinho: *pras pessoas contarem*.(grifo nosso)
PP: e por que as pessoas contam histórias?
Narizinho: porque cada história tem um jeito diferente e a gente aprende a ler e a escrever. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: elas servem para mais alguma coisa?

Pedrinho: pra gente aprender a ler, também *pra saber porque as imagens são assim aparecidas, pra saber melhor o que aconteceu na história.* (sic)(grifo nosso) (ENTREVISTA, 25/04/2012).

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Caramujo: servem pra contar qualquer tipo.

PP: por que contam histórias pra gente?

Caramujo: *pra gente saber ler, pra saber o personagem que mora em outro país, o que escreve e o que pinta a história... pra saber que todas as florestas tem o lobo.* (ENTREVISTA, 25/04/2012).

Logo abaixo, na fala de Antonica podemos perceber que ela identifica a literatura como um jogo de ficção, onde as pessoas podem se fantasiar, através dos personagens, usar máscaras e tornar-se quem elas quiserem. E que é também por meio da literatura que podemos fazer a distinção entre o mundo real e ficcional.

PP: para você, Antonica, pra que servem as histórias?

PP: *pra gente achar que as coisas são verdade ou não. Porque as pessoas são fantasiadas de personagens.* (ENTREVISTA, 26/04/2012); (grifo nosso).

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Pedrinho: pra contar na hora da escola, também na hora de dormir que conta uma historinha se tiver com medo. (ENTREVISTA, 25/04/2012).

Consideramos também importante citar a fala das crianças acerca de ouvirem histórias antes de dormir, em que reconhecem que a literatura acalma.

PP: Para que servem essas histórias, por que as pessoas contam histórias pra gente?

Rabicó: porque se alguém não sabe ler, as histórias ajudam. (Pausa) Ah! E algumas vezes *os pais contam histórias pra gente dormir.* (ENTREVISTA, 26/04/2012); (grifo nosso).

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Saci: para gente ler, ouvir e *dormir*, porque se não a pessoa não ia saber de nada.

PP: por que para dormir?

Saci: porque se lê nessa hora, às vezes eu fico acordado até meia noite e minha mãe ou meu pai lê *para eu ficar mais calmo.* (ENTREVISTA, 30/04/2012); (grifo nosso).

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Visconde: porque é bom contar histórias, minha mãe conta porque *eu pego no sono quando ela começa a contar*. (ENTREVISTA, 30/04/2012); (grifo nosso).

Amarilha (2006) afirma que a história lida ou contada, realiza uma função “catalizadora de prazer e interesse” (p.18). Por esse motivo as crianças se envolvem e conseguem se acalmar quando estão ouvindo ou lendo uma história de literatura, pois, segundo a autora, “o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios, por conseguinte, é significativo para elas” (p.18).

É relevante assinalar ainda, que a prática de ler no momento de dormir revela que a literatura também faz parte de um rito social vivenciado na família, portanto, o conceito de literatura e de sua relevância na vida dessas crianças é um valor compartilhado pela escola e pela família. Essa articulação dos dois espaços sociais dá continuidade às experiências vividas por esses ouvintes-leitores e, certamente, consolida um conceito de literatura como algo que faz parte de suas vidas.

5. (IN)CONCLUSÕES

Ao olharmos para o trabalho que foi realizado sentimos que oportunizamos as crianças a passassem por uma ponte que as transformaram de *infantes* para falantes. Poder ouvir cada criança falar, falar e falar, assim como a Emília de Monteiro Lobato após tomar a pílula falante, e fazermos suas vozes serem escutadas foi, sem dúvida, a maior recompensa que obtivemos.

No que diz respeito à literatura, percebemos que ao vivenciarem experiências de leitura e discussões de histórias de forma sistemática e planejada, as crianças estabelecem relações de diálogo com o texto e tem a oportunidade de construir concepções positivas sobre a leitura de literatura em situação escolarizada e não escolarizada.

As concepções sobre o papel da literatura na vida da criança que geram práticas pedagógicas significativas e prazerosas contribuem para a construção das concepções das crianças sobre a leitura literária, em decorrência, pode-se inferir sobre a importância desse passo fundamental na progressiva formação leitora.

Durante os momentos de leitura e contação de histórias foi possível constatar o envolvimento e concentração da turma, além da expressiva participação de todos na discussão dos textos. Ficou evidente a influência das concepções prévias das crianças sobre a literatura, considerando-se a maneira como elas acolheram o momento de leitura em sua sala de aula.

As entrevistas trouxeram relevantes conceitos que as crianças criam e conseguem estabelecer com a literatura e a vida. Podemos verificar que elas através da literatura se relacionam com diversos espaços e tempos reais e imaginários.

As crianças falaram sobre a importância da literatura e de como ela é fundamental para o seu desenvolvimento, colocando os sentimentos que surgem através do contato com o texto literário e como ele as auxilia na expressão de sentimentos e de percepções que as inserem no papel de leitoras e protagonistas de leitura.

Também foi possível constatar a experiência de identificação vivenciada pela maioria das crianças com diferentes personagens, mostrando o processo comunicativo que a literatura propicia e permitindo aos jovens ouvintes-leitores estabelecerem referências afetivas e sociais importantes para o desenvolvimento de sua personalidade. A linguagem organizada em ficção demonstra contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo das crianças como leitoras que participam e sabem que assim o fazem de um mundo de representação, “onde as pessoas estão fantasiadas”.

A partir dessas considerações, este estudo corrobora a ideia de que é num contexto de diversidades de vozes, do texto e dos diferentes interlocutores: colegas, professora, pais que se constitui a importância da interação social, onde a linguagem via ficção é reconhecida como o instrumento mediador entre as crianças e o espaço de constituição do sujeito que tem voz, que protagoniza identificações e participa de um universo que a insere em teia afetiva, linguística, cognitiva e social. As crianças partilham dinamicamente do processo de construção de valores e da manifestação da cultura infantil explorando a verdadeira liberdade de expressão, enquanto vivem intensamente as suas “infâncias”, lendo e ouvindo textos literários.

A educação pode respeitar e aproveitar a natureza infantil quando coloca crianças em interlocução com textos literários. Se a fantasia, as emoções e as vozes infantis puderem estar integradas no processo de desenvolvimento e de conhecimento, a criança irá sentir-se respeitada e terá condições satisfatórias de ingressar em um mundo social e cultural com prazer e alegria, como demonstraram as vozes que ouvimos nesta pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALDERSON, P.; GOODEY, C. Enabling education: experiences in special and ordinary schools. London: Tufnell Press, 1998.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973. Tradução de Dora Flaksman.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6a ed, Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. S. P.: HUCITEC, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Izabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Maria Cristina de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João

Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Codex, 1994.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Educação e leitura: trajetórias de sentidos/ Marly Amarilha (Org.)** João Pessoa: Ed. Da UFPB-PPGE/UFRN, 2003.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEBUS, E. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Itajaí: Univali Ed.; Florianópolis: UFSC, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Cool. JAVEAU, Claude. MÜLLER, Fernanda. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/** Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 1, n. 1. São Paulo: Cortez, 2005.

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração**, São Paulo, 35, n.2, p. 57-63, mar-abr, 1998.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM E SOUZA, S; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, vol.1, 1996.

JOUE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia:** Leitura e literatura infantil em trânsito. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. Disponível em: www.nei.ufrn.br. Acesso em: 04 de abril de 2012.

OLIVEIRA, Maria Rosa; PAOLO, Maria José. **Literatura Infantil:** voz da criança. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SANDRONI, Laura e MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro.** Guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1987.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Miúdos. **Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto. Asa, 2004.

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) **Os Intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

7. ANEXOS

ANEXOS A – documentos.

ANEXOS B – transcrição das observações e entrevistas.

ANEXOS A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA ENSINO E LINGUAGEM

Natal, 10 de março de 2012.

Ilma Sr^a Suzana Maria Brito de Medeiros
M.D. Diretora do Núcleo de Educação da Infância

Vimos por meio desta, solicitar a V. S^a. autorização para que Simone Leite da Silva Peixoto, mestranda deste programa, realize atividade de pesquisa em uma sala de aula no NEI-UFRN, como parte de sua dissertação.

O trabalho, com título provisório de “A função da literatura infantil segundo crianças da Educação Infantil”, prevê a observação de aulas de leitura de literatura por determinado período e posterior entrevista com as crianças. Antecipamos que todo o material coletado estará disponível à escola.

Desde já, agradecemos vossa preciosa colaboração e da comunidade escolar dirigida por V. S^a.

Atenciosamente,

Marly Amarilha
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestranda Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

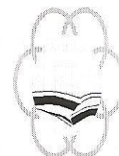
Natal-RN, 24 de abril de 2012



Renato Suran Rodrigues



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Paula Fernanda Brito dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestranda Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Elaine Gonçalves de Sousa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

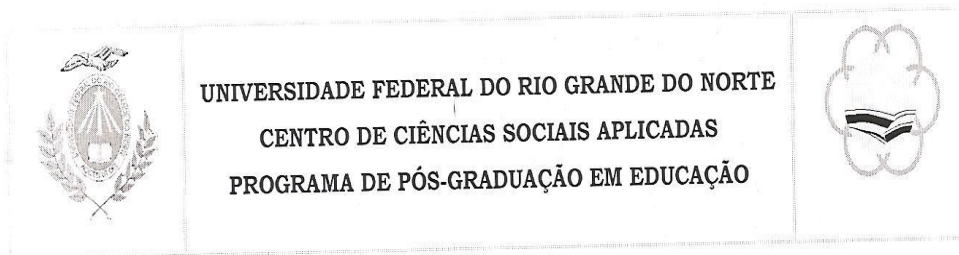


TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Yanis da Conceição P. Santos



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Maisy Halline P. de A. Florentino



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

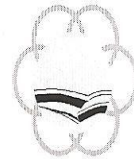
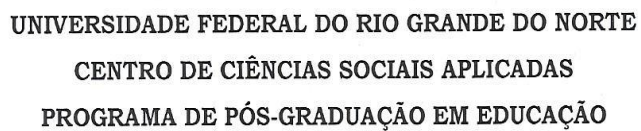


TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.**

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Karenine M. S. Veissiro



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

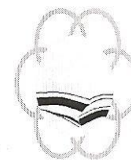
Autorizo a mestranda Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.**

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Jürgen Schmidt de Arz.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestranda Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Melissa Cristina de Lima



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.**

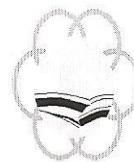
Natal-RN, 24 de abril de 2012

Claudianuska Rodrigues

* Desejo receber uma cópia em PDF da dissertação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestranda Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.**

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Anne Karinne Dantas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças**.

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Anna Claudina Araújo dos Santos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestranda Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.**

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Antônia Lúcia da R. Firmeira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrande Simone Leite da Silva Peixoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a utilizar fotografias e dados referentes à realidade escolar do meu (minha) filho (a) no seu trabalho de dissertação de mestrado da pesquisa **Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.**

Natal-RN, 24 de abril de 2012

Alexsandra Justino Silva

ANEXOS B

Diário de campo: Observações na turma 4 – NEI/UFRN

1º dia de observação - 19/03/2012

Na acolhida, os alunos chegaram à sala de aula, foram beber água e ao banheiro. Na roda inicial a professora solicita aos alunos as atividades realizadas em casa, eles já estão na roda com as folhas que foram enviadas para casa. A professora Benta questiona: “o que era para fazer na atividade?” Emília responde: “escrever e desenhar o que faz desde acordar até dormir”. A professora Benta pede para que os alunos mostrem aos colegas a atividade que realizaram.

Em seguida, as crianças cantam músicas infantis com a professora e ela faz no quadro a rotina da escola, o que as crianças irão realizar durante aquele dia. A professora Nastácia fala sobre o tema de pesquisa que as crianças escolheram estudar, que foi sobre a região Nordeste. A professora Benta diz: “vamos estudar sobre as danças, praias, comidas, brincadeiras e artes que existem nessa região”. Ela continua a explicação colocando a palavra NORDESTE no quadro e explorando a quantidade de letras e os sons das letras que tem essa palavra. Os alunos foram com as professoras para a sala de vídeo ver vídeos com a região nordeste e o mapa do Brasil e onde se localiza essa região no mapa.

As crianças voltam para a sala para lanche, quando iam terminando de lanche percebi que algumas crianças iam até o “cantinho da leitura” e pegavam livros para ler, folhear, observar enquanto esperavam o toque para o parque. No parque elas brincavam interagindo normalmente, de vez em quando algumas crianças vinham fazer reclamações sobre outro colega as professoras. Ao término do recreio, as crianças voltam para sala de aula e começam um momento de relaxamento com música e massagem.

Após 5 minutos do relaxamento a professora Benta inicia uma música e os alunos vão se posicionando para ouvir a história. Barnabé pergunta: “é história de terror?”, a professora Nastácia diz: “não é história de terror, é uma história que eu adoro!” A professora Benta pergunta: “posso?”, os alunos dizem: “pode!”. Ela fala o nome da história e de quem é a história “O menino que foi ao vento norte, de Bia Bedran”. A autora Bia Bedran conta e canta várias histórias, nessa, ela mantém a inspiração para adaptar e musicar um conto popular cheio de magia, que encanta as crianças há gerações. A história é contada e em diversos momentos é cantada pela professora. A professora utilizou objetos para representar os personagens durante a história. Ao final os alunos aplaudem.

Professora Benta: quem gostou da história?

Todos: eu! (levantando a mão).

Professora Nastácia: começou como essa história?

Emília: ele foi comprar e o vento levou as compras.

Pedrinho: ai ele foi na casa do vento norte reclamar. E o vento deu a ele uma tolha mágica.

Professora Nastácia: e a tolha era mágica mesmo?

Todos: era.

Professora Benta: e o que a tolha mágica fazia?

Barnabé: ela fazia assim (levantando, pegando e balançando a tolha que a professora utilizou na contação).

Ao final do momento de pós-leitura a professora pede para que os alunos, que estavam eufóricos, se organizarem sentados no chão em duas linhas para ela explicar a atividade de matemática. As crianças viram a história das medidas, como surgiu a necessidade de medir. Quando terminou a atividade a professora desenhou no chão da sala com giz como seria a brincadeira realizada na quadra, eles foram para a quadra onde tiveram aula de Educação Física. Finalizaram a aula com a roda final, onde os alunos avaliavam o dia e o seu comportamento, recebendo um “x” vermelho se tivesse tido um mau comportamento e um “x” verde se o comportamento tivesse tido um bom comportamento, e se tivesse tido um comportamento razoável recebia um “x” metade verde e outra metade vermelho.

2º dia de observação – 21/03/2012

Acolhida das crianças, elas foram ao banheiro e beber água. Chegavam e entregavam a atividade de casa. Mediadas pelas professoras as crianças falaram sobre a atividade realizada em casa (colocar comidas do nordeste na folha) e diziam para os colegas as comidas que tinham encontrados. Ao final elas guardaram as atividades na pasta. Cantaram músicas e pegaram o cartão com nome (chamada).

A rotina foi exposta e feita coletivamente com as crianças no quadro feita pela professora Nastácia. Em seguida foram ver o vídeo com as imagens de comidas típicas do nordeste. Fizeram em sala de aula uma atividade de figuras e palavras das comidas típicas dessa região. As crianças foram lanchar e em seguida para o parque. Ao retornarem, fizeram um momento de relaxamento com música e massagem.

A contação foi realizada pela professora Benta, a história escolhida foi “Moura torta” – versão de Câmara Cascudo. A professora fez as atividades de pré-leitura, dizendo o título da história e perguntando aos alunos o que eles achavam que iria acontecer nela.

Professora Benta: o que vocês acham que vai acontecer?

Rabicó: é uma mulher que vai ficar torta.

Caramujo: não sei.

Professora: Então vamos ver!

Ao final da história a professora pergunta: gostaram?

Alguns: sim!

Barnabé: mais ou menos.

Professora Benta: o que você não gostou? Porque todo mundo gostou da história.

Barnabé: (ficou calado e não quis responder).

Professora: Ah, e quem era o passarinho?

Emília: a princesa.

Professora Benta: quantos personagens tinha na história?

Todos: quatro.

Alguns: a princesa!

Outros: o passarinho!

Logo em seguida as crianças foram realizar a atividade de matemática sobre medidas. Na roda final as crianças fizeram uma votação para culinária que os alunos iriam realizar.

3º dia de observação – 23/03/2012

Roda inicial, as crianças trouxeram as pesquisas que realizaram em casa sobre as brincadeiras do nordeste. Conversa informal e músicas. As professoras realizaram a chamada – as crianças iam procurando a ficha com seu nome no chão, a professora Nastácia dizia “Boa tarde” e o nome completo das crianças e elas tinham que achar suas fichas e coloca-las em um quadro que tinha na sala. A rotina foi construída com as crianças no quadro e em seguida as professoras mostraram slides em sala de aula sobre o tema de pesquisa, que tinham imagens do nordeste, artesanato, comidas típica e personagens importantes como Lampião e Luiz Gonzaga.

Em seguida as crianças se organizaram para o lanche e o parque. Voltaram e tiveram o momento de relaxamento com música. A professora Nastácia começou a cantar uma música e as crianças foram se posicionando em sua frente, e ela fez os acordos didáticos para o momento de contação. Realizou o momento de pré-leitura e começou a contar a história “adivinha o quanto eu te amo” de Sam Mc Bratney.

Professora Nastácia: eu acho essa história tão linda. Quem gostou da história?

Todos: eu!

Professora Nastácia: lara, o que é que você sentiu quando ouviu essa história?

Antonica (interrompe): quase que eu chorava de tão linda que ela é.

Saci: eu chorei quando minha mãe leu pra mim.

Pedrinho: professora, meu coração tá batendo pouquinho.

Professora Nastácia: por que você se emocionou?

Pedrinho: acho que sim.

Professora Nastácia: ainda não escutei lara. Você pode falar?

lara: Eu gostei da história. Eu achei ela bonita.

Emília: professora eu lembrei do meu pai quando você leu essa história.

Visconde: eu lembrei da minha família.

Professora Nastácia: Ah, que legal! Quando eu leio essa história eu lembro do meu pai, porque eu amo muito o meu pai! Agora uma pergunta, quem lembra o título da história?

Alguns: Adivinha o quanto eu te amo.

Professora Nastácia: quais eram os personagens?

Todos: o coelho pai e o coelho filho.

Professora Nastácia: e onde acontece essa história?

Todos: na floresta.

As crianças começaram a se organizar para o momento do Faz de conta. A sala de aula tem um espaço reservado com brinquedos, acessórios e fantasias que as crianças utilizam para brincar e entrar no mundo da imaginação. Em seguida roda final e avaliação do dia.

4º dia de observação – 27/03/2012

Entrada e chegada das crianças, elas iam sentando na roda e as professoras entregando as fichas com nome das crianças para colocarem no quadro. Fizeram a rotina diária. Logo após foram assistir um vídeo sobre os artesãos e sobre a cultura do nordeste. Em roda na sala falaram o que acharam mais interessante nos vídeos. As professoras explicaram a atividade e as crianças foram realiza-la.

Os alunos foram lanche e após o lanche pegaram os livros de literatura que tinham na estante e ficaram lendo silenciosamente, alguns em duplas, outros sozinhos, outros tentando recontar a história para o amigo. Foram ao parque e ao voltarem tiveram o relaxamento em sala de aula com músicas.

A contação de história selecionada pelas professoras foi a da Gata borralheira, ela estava em um “cd” que foi colocado parelho de som para as crianças ouvirem a história. A professora Benta falou o título da história e lembrou os combinados para o momento da história, nesse momento as crianças pediram para realizar um teatro ao final da história.

A história foi tocada pelo aparelho de som e ao final a Professora Nastácia questionou: como decidiremos os personagens?

Pedrinho: cada um diz qual vai ser.

Professora Nastácia: mas se dois quiserem ser o príncipe? Os dois vão se apresentar na sala para os amigos verem o que faz melhor.

Iara: todo mundo vai participar da peça?

Professora Nastácia: não, nem todo mundo, pois precisamos de plateia. Depois podemos fazer outras peças pra todo mundo participar.

Professora Benta: vamos lá, contar o número de personagens e ver quem vai fazer.

Cuca: a gente pode vestir a roupa que está no faz de conta para fazer o teatro.

As crianças ficaram sentadas e encostadas em uma parede da sala, enquanto as professoras organizavam os personagens. Durante a escolha dos personagens alguns meninos também se candidataram a fazer papéis femininos. Eles recontaram a história começando com a madrastra dizendo que a Gata borralheira não iria para o baile.

Visconde (madrasta): você não vai pro baile, você vai ficar para limpar a casa.

Iara (irmã 1): Gata borralheira, lave o chão!

Barnabé (irmã 2): você é feia!

Depois fizeram a cena do baile e o príncipe encontrando a Gata borralheira

Quindin (príncipe): Como você é linda, onde você mora?

Narizinho (Gata borralheira): num castelo bem distante.

A gata borralheira sai e deixa o sapatinho. Em seguida eles fazem a cena dos soldados procurando a dona do sapatinho. E vão até a casa da madrastra.

Saci (soldado 1): a gente veio ver se aqui está a dona desse sapato.

Visconde (madrasta): está sim.

A madrastra chama as duas filhas e os soldados coloca o sapato, mas não entra. A Gata borralheira está limpando no canto da sala. E eles vão até a Gata borralheira e colocam o sapatinho que entra no pé dela, eles levam ela até o príncipe e eles dançam juntos. Durante a história algumas crianças ficavam tentando interferir na maneira como as crianças iam fazer a história, dizendo que

estava faltando algo, mas as professoras pediram para elas deixarem os amigos fazerem a encenação e depois eles falariam como poderia ter sido.

As crianças realizaram uma atividade de artes plásticas, que foi a de confeccionar um caju com argila. Fizeram a roda final para avaliarem o comportamento durante o dia.

5º dia de observação 28/03/2012

Roda inicial, conversa e música. As professoras entregaram as fichas com os nomes das crianças e elas iam colocando no quadro seguindo a orientação da professora, um lado dos meninos e o outro das meninas. As professoras falaram sobre a aula passeio que as crianças iriam realizar para o “Maior Cajueiro do mundo” em Pirangi/RN. Algumas crianças trouxeram artesanatos que tinham em casa para mostrar as professoras e aos colegas. A rotina foi sendo construída no quadro e em alguns momentos a professora chamava os alunos para ajudá-la a escrever o que eles iriam fazer durante o dia. Na atividade as crianças pintaram os cajus de argilas que tinham deixado secando no dia anterior.

Elas se organizaram para ir lanche e em seguida foram ao parque. Voltaram para a sala e tiveram relaxamento. Os alunos fizeram um alongamento que foi dirigido pela professora Benta. Em seguida a professora Benta cantou uma música onde os alunos foram se organizando para ouvir a história. Realizou a pré-leitura, falando o título e perguntando o que as crianças achavam que tinha na história.

Ela realizou a leitura da história “As aventuras de Califa – Antoine Galland”. Ao final a professora Benta diz: quem gostou da história bate palma. E todos batem palmas.

Professora Benta: pergunta! O que a história falava?

Narizinho: falava que primeiro ele era ladrão

Professora Benta: e ele era ladrão porque ele queria?

Visconde: ele sabia de tudo porque ele era muito esperto.

Professora Benta: gente e ele era bom ou ruim?

Todos: bom!

Professora Benta: e ele conheceu alguém especial?

Todos: sim! A princesa.

As crianças se organizam para atividade de educação física na quadra. Em seguida voltam para sala e a professora explica a atividade de casa e os alunos vão guarda-la. Em roda eles falam sobre as coisas boas e ruins que aconteceram durante o dia.

6º dia de observação - 02/04/2012

Acolhida das crianças, elas foram ao banheiro e beber água. Chegavam e entregavam a atividade de casa. As professoras estimulavam as crianças a falar sobre a atividade realizada em casa. Ao final elas guardaram as atividades na pasta. Cantaram músicas e pegaram o cartão com nome (chamada). Realizaram uma atividade em folha sobre o nordeste. Em seguida lancharam, após o lanche algumas crianças pegaram livros de histórias na estante e vieram me mostrar, Emília pediu para que eu contasse para ela.

Após o lanche as crianças foram se organizando para ir ao parque, quando terminou o tempo no parque voltaram para sala de aula e já foram desligando as luzes, ligando o ventilador e deitando no chão. A professora fez um momento de relaxamento com eles deitados e de olhos fechados. Em seguida a professora Nastácia começou a cantar uma música para os alunos se organizarem para a história.

A história selecionada foi “O piquenique de Catapimba” de Ruth Rocha, a professora mostrou a foto da autora e disse algumas histórias que ela escreveu. Falou sobre o ilustrador e falou o título da história.

Professora Nastácia: qual o título da história?

Emília: o menino que foi ao piquenique.

Rabicó: não. É o piquenique do Catapimba.

Professora Nastácia: e o que acontece nessa história?

Emília: ele convidou todo mundo pra fazer um piquenique.

Professora Nastácia: mas o pessoal da outra rua foi convidado?

Todos: não!

Pedrinho: porque eles resolveram fazer outra coisa.

Visconde: eles não chamaram, eles não conheciam ele e já diziam que não gostava.

Professora Nastácia: e o que aconteceu depois disso?

Narizinho: eles se conheceram no piquenique. Porque alguns tinham umas coisas que os outros não tinham.

Professora Nastácia: ai eles resolveram fazer o que?

Todos: se juntar!

Professora Nastácia: e quando se juntaram eles descobriram o que?

Pedrinho: que é importante a gente se conhecer.

As crianças se organizaram para a atividade que foi realizada. Ao final da aula, na roda, as crianças falaram e pensaram sobre as suas atitudes durante a aula.

7º dia de observação - 04/04/2012

As crianças foram recebidas e foram se posicionando em roda. As professoras retomaram a aula passeio que foi realizada no dia anterior ao cajueiro, em Pirangi/RN. As professoras entregaram as fichas dos alunos e fizeram a rotina no quadro. Em seguida, os alunos realizaram texto coletivo da visita feita ao cajueiro e a feira de artesanato. A professora Nastácia falou da importância da história ter um título, e perguntou: mas para que serve o título na história?

Emília: para saber como começa, o meio e como termina.

Visconde: para saber o que é a história.

Pedrinho: pra dizer o que vai acontecer na história.

Narizinho: o nome tem que ser igual ao que tem na história.

Após o texto coletivo as crianças foram realizar uma culinária de um bolo. Voltaram para a sala, lancharam e foram ao parque. Ao voltarem para a sala tiveram o momento do relaxamento com massagem.

A história escolhida pelas professoras foi “O Patinho Feio” recontado por Ruth Rocha. As crianças lembraram da autora, a maioria também já conhecia a história, porém eles ouviram com bastante atenção. O momento de pós-leitura foi

prejudicado, pois era o aniversário de uma das professoras e algumas mães tinham preparado um bolo para ela. Então as crianças ficaram entusiasmadas e não conseguiram se concentrar quando viram que iam ter esse momento.

Atividade de matemática. Ao final da aula os alunos refletiram sobre o dia, e como eles poderiam ajudar a melhorar as atividades que são pensadas e desenvolvidas para eles.

8º dia de observação – 09/04/2012

Roda inicial acolhia com músicas, retomada dos combinados da sala, pois ocorreu uma situação onde as crianças estavam correndo na sala e acabou machucando outra criança. A rotina foi exposta e quando chegou no momento da história a professora Nastácia perguntou: Como vocês preferem ouvir a história?

Pedrinho: quando usa o livro.

Barnabé: quando a história é inventada.

Antonica: falando.

Emília: avental.

A professora Nastácia fez a votação e a maioria decidiu que a história seria contada com o avental. A atividade realizada foi sobre as danças do nordeste. As crianças se organizaram para o lanche, após o lanche as crianças pegavam os livros na estante e pediam pra professora contar histórias pra eles. Foram para o parque e quando retornaram tiveram o relaxamento com música.

A história de Chapeuzinho Vermelho foi contada com o recurso do avental. As duas professoras participaram da história, uma sendo a chapeuzinho a outra o lobo. Durante a história as crianças ficaram concentradas ouvindo, mas quando o lobo disse: “é pra te comer”, elas gritaram com medo. Uma criança ainda levantou, mas sentou logo em seguida para continuar ouvindo a história e todos voltaram a fazer silêncio.

Durante o momento de pós-leitura as crianças falaram das versões para o final da história de Chapeuzinho vermelho.

Professora Nastácia: gostaram da história?

Todos: sim!

Quindim: a gente podia fazer teatro.

Professora: Ah, mas hoje nem vai dar pra fazer. Mas podemos deixar pra fazer amanhã, porque temos atividade de matemática pra fazer.

Em seguida a professora explicou um jogo chamado “amarradinho” que é feito com dados, palitos de picolé e elástico. Que foi a atividade de matemática realizada. Na roda final as crianças avaliaram o dia.

9º dia de observação – 11/04/2012

Acolhida atividade de casa sobre a peça teatral “Maria vai com as outras”, onde as crianças fizeram a parte que mais gostaram da peça. As professoras relembrou o que tinham acontecido na história e perguntaram o que aquela história tinha de mais legal.

Emília: tudo quem um fazia ela fazia também, mas eu aprendi pra não imitar os outros.

As professoras começaram a cantar músicas infantis, chamada foi realizada onde os alunos pegavam uma ficha que estava virada para baixo e iam tentar ler o

nome do amigo e entregar para ele. Depois foi realizada a rotina no quadro. As crianças escolheram uma música de forró, Esperando na janela – Gilberto Gil, para representar o nordeste na pesquisa. As professoras exploraram os versos e o refrão da música. A atividade realizada foi o registro do refrão da música.

Organização para o lanche e depois parque. Ao voltarem tiveram relaxamento com massagem. A história a professora perguntou se alguma criança gostaria de contar e Emília se oferece para contar a história de Chapeuzinho vermelho.

Emília: era uma vez uma menina que o nome dela era Chapeuzinho vermelho. Ela gostava muito de brincar, depois ela foi e a mãe dela chamou assim: “vem Chapeuzinho, levar isso pra vovó” ai ela disse: “Ah! Mãe eu queria brincar mais um pouquinho”. Ai a mãe dela disse: “mas é porque sua vó está doente”. Ai ela disse: “tá bom” e a mãe disse: “tem que ir pelo caminho da cidade e não o da floresta”, e a chapeuzinho disse: “e agora qual caminho eu pego?”. E pegou o caminho da floresta e foi cantando (todos os alunos começaram a cantar com ela) “pela estrada fora eu vou bem sozinha, levar esses doces para vovozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto...” e encontrou o lobo. E ele disse “onde você vai menina?”(engrossando a voz) “eu vou levar esses doces para minha vovozinha”, ai o lobo correu direto e chegou lá bateu e perguntou “quem é?” “sou eu sua netinha” (fazendo voz fininha), “abre!”. O lobo entrou e comeu a vovozinha e vestiu a roupa da vovozinha. Depois chegou a chapeuzinho e bateu e o lobo fez “quem é?”, “sou eu Chapeuzinho”, “pode entrar!”. “Puxa vovó, que orelhas grandes você tem!”, “é pra te ouvir melhor minha netinha!”, “vovó que nariz grande você tem”, “é pra te cheirar melhor minha netinha”, “vovó que boca grande você tem”, “é pra te comer melhor, nha!” (abrindo a boca) e o caçador viu e abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha e a chapeuzinho de dentro. E eles foram felizes para sempre.

Algumas crianças falaram sobre o final da história que era diferente, mas a professora Nastácia disse: “gente Emília contou a história na versão que ela conhece”. Em seguida realizaram a atividade e foram para a quadra onde tiveram a educação física. Ao final realizam uma avaliação do dia.

10º dia de observação - 16/04/2012

Acolhida na roda, conversa informal e músicas. As professoras pegaram as fichas e entregaram para as crianças colocarem no quadro. A professora Nastácia questionou sobre o que era rima e a aluna cuca respondeu: é uma palavra que tem o mesmo som da outra. A professora ia dizendo palavras e as crianças iam dizendo outras que rimavam com aquela palavra. Em seguida construção da rotina no quadro. Na atividade as crianças realizaram um texto coletivo sobre o nordeste.

Organizaram-se para o lanche e em seguida para o parque. Ao voltarem para a sala tiveram o relaxamento com músicas e depois o momento da contação de histórias. A história selecionada pelas professoras foi “O trenzinho Nicolau” de Ruth Rocha. Ao final as crianças aplaudiram a história.

Professora Nastácia: tem alguma pergunta para fazer da história?

Saci: eu queria saber como o trenzinho ficou velho e depois ficou novo de novo?

Professora Nastácia: porque ele trabalhou muito com o srº Nicolau e ficou velho, aí ele teve que vender o trenzinho para o ferro velho, mas depois ele comprou o mesmo trem e consertou.

Emília: eu queria saber, como ele consertou o trem?

Professora Nastácia: com as ferramentas que ele tinha em casa.

Camujo: meu brinquedo era velho e ficou novo.

Logo em seguida as crianças foram realizar a atividade sobre a região nordeste. Em seguida tiveram o momento do faz de conta em sala de aula. Ao final fizeram uma roda para avaliar como foi o dia na escola.

1º dia de entrevista com as crianças da turma 4 – NEI/UFRN (25/04/2012)

1º aluno: Victor Hugo (Barnabé)

PP: Barnabé, você gosta de ouvir histórias de literatura infantil?

Barnabé: gosto!

PP: por quê?

Barnabé: porque é legal e eu gosto de ler e ouvir as histórias.

PP: Você já lê?

Barnabé: sim!

PP: e o que você prefere ler ou ouvir as histórias?

Barnabé: gosto mais de ler.

PP: o que você sente ao ler as histórias?

Barnabé: eu queria ser um dos personagens.

PP: do que você mais gosta nas histórias?

Barnabé: dos personagens.

Pesquisadora: e qual personagens você mais gosta?

Barnabé: da caveira.

PP: de qual história é esse personagem?

Barnabé: não lembro.

PP: Barnabé, para que servem as histórias que as pessoas escrevem e contam?

Barnabé: pra gente se divertir, pra aprender a ouvir, a ler, e elas também ensinam algumas coisas.

PP: o que essas histórias ensinam?

Barnabé: muitas coisas.

PP: você poderia dizer uma coisa?

Barnabé: obedecer aos pais.

PP: qual história ensinou isso a você?

Barnabé: chapeuzinho vermelho.

PP: e você gosta dessa história?

Barnabé: sim.

PP: por quê? O que tem nela que chama sua atenção?

Barnabé: porque eu gosto dos personagens, tem o lobo mau, a vovó, chapeuzinho e o caçador e o lobo.

PP: e qual personagem você gostaria ser nessa história?

Barnabé: o caçador porque ele mata o lobo.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Barnabé: a do Patinho feio.

PP: por quê?

Barnabé: quando a mulher bate no pato e da bicada do galo (pausa)... da bicada do galo no pato, eu acho engraçado.

PP: por que você acha engraçado?

Barnabé: porque dá vontade de rir.

PP: qual a maneira que você mais gosta de ouvir histórias?

Barnabé: com o som.

PP: com o aparelho de som?

Barnabé: é!

PP: e quem conta com o aparelho de som?

Barnabé: o cd

PP: então esse é o seu jeito preferido de ouvir histórias, por quê?

Barnabé: porque é diferente.

2º aluna: Maria Fernanda (Narizinho)

PP: Maria Fernanda, tudo bem? Você gosta de ouvir histórias de literatura?

Narizinho: gosto.

Pesquisadora: por quê?

Narizinho: porque é muito legal, porque a professora conta.

PP: e por que é muito legal?

Narizinho: porque a história é de vários tipos.

PP: e quais são os tipos que você gosta?

Narizinho: chapeuzinho, os três porquinhos, cinderela... essas histórias.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Narizinho: pras pessoas contarem.

PP: e por que as pessoas contam histórias?

Narizinho: porque cada história tem um jeito diferente e a gente aprende a ler e a escrever.

PP: e o que você sente quando ouve ou lê essas histórias?

Narizinho: eu sinto uma coisa especial.

PP: você pode me dizer como é essa coisa especial?

Narizinho: é porque eu gosto muito de histórias e gosto de contar pra minha irmã.

PP: ah, legal! E você gosta mais de contar, ler ou ouvir histórias?

Narizinho: de contar.

PP: o que você sente quando está contando?

Narizinho: alegria!

PP: do que você mais gosta que tem nas histórias?

Narizinho: tudo.

PP: e qual sua história preferida?

Narizinho: a de João e Maria.

PP: ela fala sobre o que?

Narizinho: eles se perdem na floresta.

PP: e por que você gosta dessa história?

Narizinho: porque teve uma vez que minha mãe tava na casa da vizinha, e eu pensei que meu pai tava em casa, mas ele não tava e eu fiquei com medo.

PP: e você achou parecido com a história de João e Maria?

Narizinho: sim, mas meus pais não me abandonaram.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Narizinho: a do Patinho Feio.

PP: por quê?

Narizinho: eu fico triste na parte que ele é feio, mas ele vira um cisne muito bonito.

PP: e qual a maneira que você prefere ouvir as histórias?

Narizinho: com o avental é legal.

3º aluno: Maurínio (Pedrinho)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil?

Pedrinho: gosto... é legal!

PP: e tem o que você gosta nas histórias?

Pedrinho: as imagens.

PP: e quando as histórias não tem imagens?

Pedrinho: a professora vai contando e eu posso ver a imagem invisível.

PP: como é essa imagem invisível?

Pedrinho: eu ouço e posso ver as imagens pelos círculos que saem as palavras, eu imagino.

PP: e como você gosta mais?

Pedrinho: das duas.

PP: o que você sente quando ouve ou lê histórias?

Pedrinho: sinto de explodir de alegria.

PP: você sente isso com todas as histórias?

Pedrinho: sim, porque eu gosto das histórias, menos as de meninas.

PP: e quais são as histórias de meninas?

Pedrinho: Rapunzel é de menina, mas eu gosto (falou baixinho), Cinderela (aumentou o tom de voz).

PP: e porque você não gosta de Cinderela?

Pedrinho: eu já fiz um teatro que tem até uma graça.

PP: qual a sua história preferida?

Pedrinho: Chapeuzinho vermelho.

PP: por quê?

Pedrinho: porque tem todos os personagens.

PP: e nessa história qual personagem você seria?

Pedrinho: o lenhador.

PP: por quê?

Pedrinho: porque ele abre a barriga do lobo e também luta contra ele.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Pedrinho: a da chapeuzinho.

PP: qual a maneira que você mais gosta de ouvir as histórias?

Pedrinho: de todo jeito.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Pedrinho: pra contar na hora da escola, também na hora de dormir que conta uma historinha se tiver com medo.

PP: elas servem para mais alguma coisa?

Pedrinho: pra gente aprender a ler, também pra saber porque as imagens são assim aparecidas, pra saber melhor o que aconteceu na história.

4º aluno: Lucas (Caramujo)

PP: Lucas, você gosta de ouvir as histórias de literatura infantil?

Caramujo: gosto de ouvir várias.

PP: e você sente o que quando ouve ou lê histórias de literatura?

Caramujo: legal.

PP: do que você mais gosta que tem nas histórias?

Caramujo: o lobo.

PP: por que?

Caramujo: porque ele derruba duas casas.

PP: qual a sua história preferida?

Caramujo: Os três porquinhos e chapeuzinho vermelho.

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Caramujo: o caçador, porque ele mata o lobo porque o lobo comeu a vovozinha.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Caramujo: eu gostei do patinho.

PP: qual a maneira que você mais gosta de ouvir as histórias?

Caramujo: quando a professora conta lendo e depois ela mostra pra gente, quando termina.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Caramujo: servem pra contar qualquer tipo.

PP: por que contam histórias pra gente?

Caramujo: pra gente saber ler, pra saber o personagem que mora em outro país, o que escreve e o que pinta a história... pra saber que todas as florestas tem o lobo.

2º dia de entrevista com as crianças da turma 4 – NEI/UFRN (26/04/2012)

5º aluno: Giovanna (Iara)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil? Por quê?

Iara: sim, porque é legal, é divertido e é calmo, dá vontade de dormir.

PP: e você sente o que quando ouve ou lê histórias de literatura infantil?

Iara: eu sinto que eu tô dentro do livro.

PP: como é que você se sente dentro do livro?

Iara: eu também tô na história.

PP: Iara, do que você mais gosta nas histórias?

Iara: é (pausa)... quando elas falam sobre coisas infantis.

PP: e o que são coisas infantis?

Iara: são histórias para crianças.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Iara: para as crianças ouvirem e entender como é que é a história.

PP: qual a sua história preferida?

Iara: a do Patinho Feio.

PP: e qual personagem você gostaria de ser nessa história?

lara: o patinho feio, porque ele é o cisne.

PP: e qual a maneira que você mais gosta de ouvir história?

lara: quando a professora lê o livro.

2º dia (26/04/2012)

6º aluno: Dalila (Emília)

PP: você gosta de ouvir histórias?

Emília: gosto porque umas são legais, e umas eu acho meio sem graça e outras com graça.

PP: e como são essas histórias?

Emília: as com graça são divertidas e muito legais e as sem graça são chatas e meio que a gente acha ruim.

PP: que história você acha com graça e sem graça?

Emília: a mais terrível de todas, acho muito assustador a do João e o pé de feijão, porque o gigante que pegar as coisas do João.

PP: e porque é assustador e não tem graça?

Emília: eu acho ela assustadora a parte que o gigante fala tão grosso e o João fala meio fininho.

PP: como você sabe que o gigante fala grosso e o João fininho?

Emília: quando o gigante diz assim: “volte aqui com minha galinha” e persegue o João eu acho assustador, mas o João é corajoso e o gigante também de pisar em cima do João. Porque ele é grande e o João é pequeno.

PP: E o gigante pisa no João?

Emília: é feio pisar no João, porque eu acho muito feio pisar nas pessoas, porque as pessoas são bonzinhas e as pessoas que às vezes se irritam as vezes são meio ruins. Elas devem aprender a ser pessoas bonzinhas.

PP: E o que acontece nessa história?

Emília: eu queria que o João pegasse uma armadilha e aí “pin” (levantou os braços como se fosse pegar algo) pegasse o gigante. O gigante fica lá e o João fica lá pegando algumas coisas.

PP: e o que você sente quando ouve histórias?

Emília: às vezes eu sinto medo e às vezes eu fico rindo.

PP: quais histórias você sente medo e quais histórias você fica rindo?

Emília: a história da Rapunzel é triste porque cai uma lágrima quando a bruxa corta o cabelo, a de João e a de Chapeuzinho eu tenho medo, mas também fico rindo no final.

PP: e o que você mais gosta nessas histórias?

Emília: sabia que na história de Chapeuzinho eu gosto de ser personagens diferentes? (Me pergunta e já vai me respondendo) às vezes eu quero ser o lenhador e às vezes eu quero ser a vovozinha, porque se não tiver a vovozinha não tem história.

PP: e o que vocês mais gosta nas histórias?

Emília: os personagens, ser uma pessoa que é bonzinha, das roupas, mas as pessoas querem ser as pessoas más.

PP: e qual personagem você gostaria ser?

Robin Hood, ele rouba as coisas pra dar pras pessoas pobres.

7º Aluno: Vitor Gabriel (Quindim)

PP: você gosta de ouvir histórias?

Quindim: eu gosto muito.

PP: e o que tem nas histórias que você gosta muito?

Quindim: tem páginas, desenhos, eu não sei ler, mas eu só olho.

PP: o que você sente quando você lê ou leem pra você uma história?

Quindim: eu fico com medo da de terror, mas eu sei que é só uma lenda.

PP: qual a sua história preferida?

Quindim: a do ursinho pooh.

PP: Por quê?

Quindim: porque tem personagens legais, eu queria ser ele porque ele é fofinho e engraçado.

PP: para que servem as histórias?

Quindim: porque eles escrevem para as crianças gostarem.

PP: você lembra dessas histórias que a professora contou na sala?

Quindim: sim.

PP: qual delas você mais gosta?

Quindim: o trenzinho do Nicolau, porque o trenzinho fica muito velho e depois ele é consertado e todo mundo vai passear no trem.

PP: a maneira que você mais gosta de ouvir histórias?

Quindim: quando a pessoa lê pra mim.

PP: o que você sente quando contam histórias pra você?

Quindim: fico feliz.

8º aluno: Letícia Fernanda (Antonica)

PP: Antonica, você gosta de histórias de literatura infantil? Porque?

Antonica: porque são de personagens que eu gosto.

PP: o que você sente quando lê, leem ou contam uma história pra você?

Antonica: eu fico feliz.

PP: O que você mais gosta nas histórias?

Antonica: do título. O título fala o nome da história, o que vai acontecer.

PP: para você, Antonica, pra que servem as histórias?

PP: pra gente achar que as coisas são verdade ou não. Porque as pessoas são fantasiadas de personagens.

PP: qual história você gosta e tem pessoas fantasiadas de personagens?

Antonica: a do patinho feio.

PP: e o que tem nessa história que você gosta?

Antonica: o final que ele descobre que ele é um cisne e não um pato.

PP: o que você sente nessa história?

Antonica: eu fico triste quando dizem que ele é um patinho feio, mas fico feliz quando ele descobre que é um cisne.

PP: qual o personagem que você gostaria de ser nessa história?

Antonica: o patinho feio, quer dizer o cisne.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Antonica: a do avental, é mais divertido.

9º aluno: João Alexander (Rabicó)

PP: você gosta de ouvir histórias?

Rabicó: eu gosto muito.

Rabicó: porque algumas são bonitas.

PP: que histórias que você acha bonita?

Rabicó: histórias de coelhos e de tocas.

PP: você lembra o nome dessa história?

Rabicó: não.

PP: o que você sente quando você lê ou contam histórias para você?

Rabicó: eu fico imaginando o que tá acontecendo.

PP: o que você mais gosta nas histórias?

Rabicó: eu gosto quando ajuda as pessoas.

PP: E tem alguma história que conte isso? Qual seria?

Rabicó: a do Mágico, que tem o homem de lata, o leão...

PP: e quem ajuda nessa história?

Rabicó: o Mágico de Oz, porque o homem de lata quer um coração, o espantalho quer um cérebro e o leão quer coragem e o mágico dá isso pra ele.

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Rabicó: eu queria ser todos.

PP: e tem algum preferido?

Rabicó: Sim, o leão porque ele ficou corajoso e eu já tenho coragem, numa casa de praia eu fui pra praia e tinha uma piscina funda e uma rasa e eu coloquei uma boia e fui pra piscina funda. Também eu tenho uma história de terror e de lobisomen, de dia eu conto.

PP: e de noite não?

Rabicó: porque as vezes eu tenho pesadelo.

PP: mas essas histórias são de verdade?

Rabicó: não, mas eu fico imaginando que sim.

PP: Para que servem essas histórias, por que as pessoas contam histórias pra gente?

Rabicó: porque se alguém não sabe ler, as histórias ajudam. (Pausa) Ah! E algumas vezes os pais contam histórias pra gente dormir.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Rabicó: A festa no céu.

PP: o que você acha interessante nessa história?

Rabicó: tem uma tartaruga que se esconde no violão e o gavião vai levando o violão, ai chega lá no céu ai fica na festa, quando fica de dia ai o gavião percebeu que a tartaruga tá no violão e ai soltou ela, e ai quebrou o casco e ficou pelada e se ajeitou.

3º dia de entrevista com as crianças da turma 4 – NEI/UFRN (30/04/2012)

10º aluno: Letícia Campos (Cuca)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil?

Cuca: sim, eu gosto muito.

PP: o que você sente quando lê ou contam uma história para você?

Cuca: eu fico feliz.

PP: Cuca, o que você mais gosta nas histórias?

Cuca: dos desenhos.

PP: e quando é uma história que não tem desenho?

Cuca: eu gosto também, mas eu gosto das histórias que são em livros.

PP: por que você acha que as pessoas escrevem histórias e contam pra gente?

Cuca: pra gente ler.

PP: qual a sua história preferida?

Cuca: Chapeuzinho vermelho.

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Cuca: tem o lobo mau, tem a vovó, tem a chapeuzinho, o caçador e tem a mãe, mas eu gostaria de ser a chapeuzinho, porque eu já sei contar um pouco da história dela e ela não teve medo do lobo.

PP: e você teria medo do lobo?

Cuca: não, porque é de brincadeira.

PP: essas histórias que estão aqui são algumas que a professora contou pra vocês na sala, qual você mais gosta?

Cuca: a do Patinho Feio.

PP: Por quê?

Cuca: porque ele é um cisne, ele nasceu diferente foi a pata que teve ele.

PP: mas uma pata pode ter um cisne?

Cuca: nas histórias, pode.

PP: e qual a forma que você prefere ouvir ou ler histórias?

Cuca: com o avental, porque eu vejo os personagens.

11º aluno: João Vitor (Príncipe escamado)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil?

Príncipe escamado: sim, eu gosto.

PP: o que tem nas histórias que você gosta?

Príncipe escamado: tem Brasil, eu acho.

PP: o que você sente quando ouve histórias?

Príncipe escamado: sinto de ler.

PP: e o que você mais gosta nas histórias?

Príncipe escamado: o Futebol.

PP: e quais são as histórias que tem futebol?

Príncipe escamado: lá perto da casa do meu avô.

PP: Porque as pessoas escrevem e contam histórias pra gente?

Príncipe escamado: porque a gente gosta.

PP: e qual sua história preferida?

Príncipe escamado: história de aviões, carros dois e também... (pausa) e Brasil.

PP: e qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Príncipe escamado: o botafogo.

PP: e você lembra dessas histórias que as professoras contaram em sala? Qual a sua preferida?

Príncipe escamado: Chapeuzinho vermelho.

PP: e o que tem nessa história de legal?

Príncipe escamado: o lobo, a chapeuzinho, a vovó, a mãe.

PP: e qual personagem dessa história você gostaria de ser? Por quê?

Príncipe escamado: a chapeuzinho, porque sim.

PP: e qual a maneira que você prefere ouvir histórias?

Príncipe escamado: eu gosto quando a professora lê.

12º aluno: Pedro de Moraes (saci)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil?

Saci: gosto, porque tem bonequinhos e as dos livros.

PP: o que você mais gosta nessas histórias?

Saci: que tem livros pra pessoa aprender a ler.

PP: o que você sente quando você lê, leem ou contam histórias para você?

Saci: eu gosto, porque é para aprender a ler e a pessoa vai saber as histórias por isso que eu gosto de assistir filmes e ver as histórias.

PP: e qual a sua história preferida?

Saci: a de corrida de carrinhos.

PP: você lembra o nome da história?

Saci: não lembro (pausa), mas vou inventar... Carrinhos da Hotwells.

PP: qual personagem você gostaria de ser nessa história?

Saci: Transformers, porque meu pai tem um DVD e eu adoro.

PP: qual a forma que você prefere de ouvir histórias?

Saci: quando alguém lê para mim.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Saci: para gente ler, ouvir e dormir, porque se não a pessoa não ia saber de nada.

PP: por que para dormir?

Saci: porque se lê nessa hora, às vezes eu fico acordado até meia noite e minha mãe ou meu pai lê para eu ficar mais calmo.

PP: o que você sente quando lê ou ouve histórias?

Saci: me sinto bem.

PP: você lembra essas histórias que as professoras contaram? O que você mais gosta nelas?

Saci: a do patinho feio, a mãe com ovo se rachando e a do lobo mau, quando o caçador matou o lobo.

13º aluno: Pedro Lucas (Visconde)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil? Por quê?

Visconde: sim, porque eu gosto.

PP: o que você sente quando ouve ou lê histórias?

Visconde: eu sinto saudade.

PP: você sente saudade de quê?

Visconde: eu sinto saudades de tudo, eu sinto isso quando a professora lê histórias.

PP: que história deixa você assim, com saudade?

Visconde: a do patinho feio, quando ele sai de perto da mãe dele porque os outros patinhos ficam dizendo que ele feio.

PP: e o que acontece nessa história?

Visconde: ele encontra cisnes no rio, ele vai no rio e descobre que é um cisne.

PP: do que você mais gosta nas histórias?

Visconde: dos personagens.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Visconde: porque é bom contar histórias, minha conta porque eu pego sono quando ela começa a contar.

PP: qual a sua história preferida? Por quê?

Visconde: a Bela e a Fera, porque a Fera se torna um príncipe.

PP: que personagem você gostaria ser nessa história?

Visconde: a Fera, porque ele é bonito.

PP: você lembra essas histórias que as professoras contaram? O que você mais gosta nelas?

Visconde: sim, eu gosto do Patinho Feio, porque ele foi um personagem muito bondoso.

PP: o que era bondoso nele?

Visconde: as pessoas ficavam falando e rindo dele, mas ele não machucava ninguém.

14º aluno: Matheus (Major Agarra)

PP: você gosta de ouvir histórias de literatura infantil? Por quê?

Major Agarra: sim, porque eu gosto.

PP: o que você sente quando ouve ou lê histórias?

Major Agarra: sinto alegria.

PP: do que você mais gosta nas histórias?

Major Agarra: da parte que começa.

PP: para que servem as histórias de literatura infantil?

Major Agarra: pra saber das histórias e ver as imagens.

PP: qual a sua história preferida? Por quê?

Major Agarra: a da caveira... (pausa) é um livro que tem na sala e que eu vi só as imagens.

PP: que personagem você gostaria ser nessa história?

Major Agarra: a caveira e o fantasma.

PP: você lembra essas histórias que as professoras contaram? O que você mais gosta nelas?

Major Agarra: sim, eu gosto da Chapeuzinho vermelho, que fala da Chapeuzinho indo na casa da vovó e ela encontrou o lobo.

PP: qual o personagem que você gostaria de ser nessa história?

Major Agarra: eu queria ser o lobo, eu gosto dele porque ele manda a chapeuzinho ir pela floresta, é legal porque o lobo engana e chega mais rápido na casa da vovó.

PP: e foi legal enganar ela, por quê?

Major Agarra: eu achei, porque ele chegou mais rápido e comeu a vovozinha.

PP: e é legal enganar as pessoas?

Major Agarra: não de verdade, mas na história é legal.

PP: qual a maneira que você mais gosta de ouvir histórias?

Major Agarra: quando eu tô lendo porque eu acho bonitas as imagens que tem no livro.