



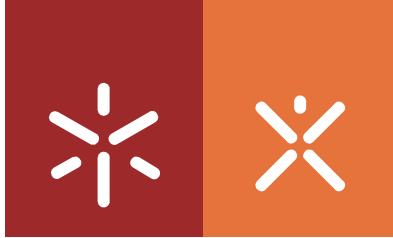
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Luzia Ferreira Pereira Enéas  
**Recepção de *picture books* e desenvolvimento de valores na criança:  
estudo de caso na educação infantil no Rio Grande do Norte**

Luzia Ferreira Pereira Enéas

**Recepção de *picture books*  
e desenvolvimento de valores na criança:  
estudo de caso na educação infantil  
no Rio Grande do Norte**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Luzia Ferreira Pereira Enéas

**Recepção de *picture books*  
e desenvolvimento de valores na criança:  
estudo de caso na educação infantil  
no Rio Grande do Norte**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Fernando Azevedo**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



#### **Atribuição**

**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) por me liberar para cursar o doutorado e a todos os colegas de meu Departamento de Educação.

Às Unidades de Educação Infantil e a todas as educadoras que, prontamente, se colocaram à disposição para a realização desta pesquisa.

Agradecer ainda a:

Meu pai Pedro Antônio e a minha mãe Maria Ferreira que, mesmo não tendo a oportunidade de estudar, sempre incentivaram e apostaram na superação das dificuldades e no nosso crescimento através da educação.

Aos meus irmãos, Marta, Paulo e Tico que, nesses últimos quatro anos, foram fundamentais no meu caminhar. A Pedro Lucas, meu sobrinho, filho de coração que não deixou matar dentro de mim o verdadeiro significado do amor.

À Társila Gabrieli, minha flor de Liz, que viveu junto comigo as dores e a vitória de um doutorado.

A Antonio Luiz, companheiro de todas as jornadas. Por vezes perto, por vezes longe, mas sempre presente de alguma forma. Agradeço por compreender as minhas ausências, a distância, a confiança.

Ao meu orientador Professor Dr. Fernando Azevedo, a quem aprendi a admirar por sua competência e exigência na construção do saber. Deixo, aqui minha afeição e respeito, pelo que representa para a Literatura Infantil. Muito obrigada por seu tempo e dedicação nas orientações.

A Ailton Siqueira, amigo fiel, cúmplice de todos os momentos. Um ser humano extraordinariamente maravilhoso, por quem tenho muito amor.

À professora Dr<sup>a</sup> Verônica Pontes, por ter possibilitado meu encontro com o professor Fernando Azevedo.

À Rejane, pelo apoio e carinho e por estar sempre ao meu lado.

À Solange Rodrigues, pelas palavras de incentivo acreditando que chegaria ao final.

Agradeço à Penha por nossas conversas, apoio e partilha nas dúvidas e angústias. Agradeço à família Maia que acolheu a mim e Társila, com amor de família, cuidando compartilhando momentos especiais.

Por fim, mas não menos importante – creio que seja o mais importante, na verdade - agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho pessoas dispostas a me fazerem feliz; Sem o amor de Deus certamente não teria conseguido.

Agradeço a todos!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**Título:** Recepção de *picture books* e desenvolvimento de valores na criança: estudo de caso na Educação Infantil no Rio Grande do Norte

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por base a análise da recepção da literatura infantil, por meio do formato *picture book*, por crianças de 3 a 5 anos em duas unidades de ensino infantil de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. Procuramos, através de pesquisa participante e realização de entrevistas, analisar a contribuição do método de contação de história e suas dinâmicas no desenvolvimento cognitivo das crianças no que diz respeito aos valores assimilados. Para realizar a análise desenvolvemos uma revisão teórica, tendo como norte conceitos como os de literacia, intertextualidade e semiótica, trabalhando com os autores: Aguiar e Silva (2002), Azevedo; Araújo; Araújo (2014), Bachelard (2009), Balça (2010), Benjamin (2004), Calvino (1990), Colomer (2001), Cortella; Freire (2007), Delors (2012), Duran (2002), Eulate (2000), Fillola (2001), Kristeva (1974), Morin (2000), Noldeman (1988), Paz (1993), Scholes (1989), Venturi (2007) e Zumthor (1993). A nossa perspectiva analítica é conduzida pelas categorias consciência crítica e empoderamento em Freire (FREIRE; SHOR 1986). Analisamos contos de fadas tradicionais e contos infantis brasileiros em consonância com Freire (1983,1997), Roso; Romanini (2014), Azevedo (2006), Watzlawick *et al* (1993), Azevedo (2009), Tatar (2009), Bettlheim (2015), Nodelman (1999), Bachelard (2009), Colomer (2003), Delors (2012), Calvino (1990), Morin (2006), Todorov (2012) e Estés (2005), entre outros. Concluímos, após analisar os dados coletados, que há um esforço do corpo docente em desenvolver um processo educativo infantil recorrendo à literatura, embora a literacia ainda seja um processo incipiente face à diversidade de problemas encontrados nas duas escolas pesquisadas. Também pudemos perceber que, uma vez otimizado, o uso do formato *picture book* representa uma estratégia destacada para o desenvolvimento do potencial cognitivo das crianças, especialmente na manifestação de valores.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, literacia, *picture book*, valores.

**Title:** Reception of *picture books* and development of values in children: case study in early children's education in Rio Grande do Norte

**ABSTRACT:** This research is based on the analysis of the reception of children's literature through the picture book format, by children from 3 to 5 years of age at two kindergartens in Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil. Through participatory research and interviewing, we seek to analyze the contribution of the method of storytelling and its dynamics in the cognitive development of children with respect to the assimilated moral values. To carry out the analysis, we developed a theoretical revision, based on the concepts of literacy, intertextuality and semiotics, working with authors such as Aguiar e Silva (2002), Azevedo; Araújo; Araújo (2014), Bachelard (2009), Balça (2010), Benjamin (2004), Calvino (1990), Colomer (2001), Cortella; Freire (2007), Delors (2012), Duran (2002), Eulate (2000), Fillola (2001), Kristeva (1974), Morin (2000), Noldeman Venturi (2007) and Zumthor (1993). Our analytical perspective is driven by the critical consciousness and empowerment categories of Freire (FREIRE; SHOR, 1986). We analyze traditional fairy tales and Brazilian children's tales in line with Freire (1983,1997), Roso; Romanini (2014), Azevedo (2006), Watzlawick et al (1993), Azevedo (2009), Tatar (2009), Bettlheim (2015), Nodelman (1999), Bachelard (2009), Colomer (2003), Delors (2012), Calvin (1990), Morin (2006), Todorov (2012) and Estés (2005), among others. We conclude, after analyzing the data collected, that there is an effort by the faculty to develop a children's educational process using literature, although literacy is still an incipient process in the face of the diversity of problems found in the two schools surveyed. We also noticed that, once optimized, the use of the picture book format represents a prominent strategy for the development of children's cognitive potential, especially in the manifestation of moral values.

**Keywords:** Children's education, literacy, picture book, values.



<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 PLANO PARA ESTIMULAR O HÁBITO DE LEITURA .....	1
1.2 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES .....	5
1.3 DISTRIBUIÇÃO DO ESTUDO .....	7
<b>2 LITERATURA, LITERACIA E EDUCAÇÃO</b> .....	9
2.1 INTRODUÇÃO.....	9
2.2 ÁLBUM NARRATIVO (PICTURE BOOK) .....	10
2.3 LITERACIA.....	14
2.3.1 Literatura: Sedução e formação para a vida .....	20
2.3.2 Educar para a compreensão de si e do outro .....	29
2.3.3 Educação para dar sentido à vida .....	32
2.4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA LITERATURA .....	34
2.4.1 Literatura e tradição oral .....	37
2.4.2 Literatura infantil e intertexto-leitor .....	39
<b>3 SEMIÓTICA E LINGUAGEM VISUAL</b> .....	50
3.1 INTRODUÇÃO.....	50
3.2 ANÁLISE SEMIÓTICA DO <i>PICTURE BOOK</i> .....	50
3.2.1 Explorando aspectos práticos da Semiótica .....	55
3.3 EMOÇÕES NA LINGUAGEM IMAGÉTICA.....	60
<b>4 PASSOS METODOLÓGICOS</b> .....	69
4.1 INTRODUÇÃO.....	69
4.2 UMA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	73
4.2.1 Objetivos .....	76
4.2.1.1 Objetivo geral .....	76
4.2.1.2 Objetivos específicos .....	76
4.2.2 Questões a investigar .....	77
4.2.3 Desenho da investigação .....	77
4.2.3.1 Espaços e instrumentos da investigação .....	80
4.2.3.2 Material selecionado para a análise .....	81

4.2.4 Contexto escolar investigado.....	82
4. 2.4.1 - Unidade I de Educação Infantil .....	82
4. 2.4.2 - Unidade II de Educação Infantil .....	83
4.2.5 O andamento do processo investigativo .....	84
4.2.5.1 Características e questões de fundo da investigação .....	85
4.2.6 Observação participante nas salas de aula.....	87
4.2.7 A Entrevista.....	88
<b>5 ANÁLISE DA COLHEITA DE DADOS .....</b>	<b>91</b>
5.1 INTRODUÇÃO.....	91
5.2 OS CONTOS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO COGNITIVO DA CRIANÇA .....	94
5.3.1 Análise de livros sobre valores humanos usados nas escolas pesquisadas .....	126
5.4 A FORMAÇÃO HUMANA, A PARTIR DA VISÃO DAS EDUCADORAS.....	137
5.5 DIFERENÇAS ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICAS DAS EDUCADORAS.....	139
5.5.1 Álbum de literatura infantil: a utilização do <i>picture book</i> em sala .....	154
5.6 A CRIANÇA QUE VÊ O QUE LHE É SENSÍVEL AO CORAÇÃO.....	161
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>

Figura 1 – REPRODUÇÃO DE IMAGEM DE MR. GUMPY.....	55
Figura 2 – TRIÁDE SEMIÓTICA .....	62
Figura 3 – PICTURE BOOK: DISTINTAS TRIÁDES SEMIÓTICAS.....	63
Figura 4 – TRIÂNGULO SEMIÓTICO GERADOR 1.....	63
Figura 5 – TRIÂNGULO SEMIÓTICO GERADOR 2.....	64
Figura 6 – CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO.....	66
Figura 7 – METADES DO PLANO DE FUNDO .....	68
Figura 8 – CENTRO DA PÁGINA E POSIÇÃO EXCÊNTRICA .....	68
Figura 9 – VERSÕES DE CHAPEUZINHO VERMELHO COM CAÇADOR HERÓI.....	104
Figura 10 – DIFERENÇA DE PERSPECTIVA ENTRE AS PERSONAGENS .....	106
Figura 11 – DESENHOS DE ELISABETH TEIXEIRA (ROCHA, 2010: 1-13) .....	111
Figura 12 – JOÃO, O PEQUENINO LADRÃO. JOÃO, O MATADOR.....	112
Figura 13 – OS TRÊS ATAQUES DO LOBO MAU AOS PORQUINHOS.....	114
Figura 14 – DIFERENTES VERSÕES DA MESMA CENA DA CASA DE DOCES .....	119
Figura 15 – CAPA DO LIVRO MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA .....	122
Figura 16 – PÁGINA DUPLA DO LIVRO JOÃO DA ÁGUA.....	124
Figura 17 – O DIFERENTE ENTRE OS IGUAIS .....	125
Figura 18 – EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	127
Figura 19 – CENA DO LIVRO ‘SOLIDARIEDADE’ .....	128
Figura 20 – CENA 2 DO LIVRO SOLIDARIEDADE.....	129
Figura 21 – PICTUREBOOK – A CESTA DE DONA MARICOTA .....	135

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1 Fase 1: Pré-análise.....	77
Quadro 2 Contos/fábulas: valores humanos .....	81
Quadro 3 Álbuns de literatura infantil .....	81
Quadro 4 Síntese de falas das educadoras.....	147
Quadro 5 Valores.....	162

À Társila Gabrieli Pereira Enéas que ilumina os meus dias, a cada amanhecer.

“Para redescobrir a linguagem das fábulas, é necessário participar do existencialismo do fabuloso, tornar-se corpo e alma de um ser admirativo, substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Admirar para receber os valores daquilo que se percebe”. (BACHELARD, 2009: 113)

“Les livres sont des histoires d’êtres humains, racontées par des êtres humains pour d’autres êtres humains. Ils abordent des thèmes et des préoccupations universelles. Ils proposent une vision du monde et transmettent des valeurs”.(LÉON, 2004: 5)

A presente tese foi impulsionada por nossa experiência pedagógica e pela vontade de compreender o processo de utilização dos álbuns de literatura infantil (*picture books*) em duas escolas de educação infantil brasileiras, com vista a prospectar respostas relevantes sobre o papel da literatura na educação de crianças na primeira infância, no Nordeste brasileiro.

Trata-se de um estudo qualitativo subsidiado por pesquisa de campo e reflexão hermenêutica, elaborado processualmente durante a nossa trajetória de estudante de pós-graduação do Programa de Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade em Literatura para a Infância da Universidade do Minho - Instituto de Educação. As travessias do Oceano Atlântico - nas idas e vindas entre as cidades de Mossoró e Braga -, nos possibilitou refletir e encontrar o caminho necessário para elaborar este trabalho.

Conhecer, *in loco*, a realidade escolar de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, membros de famílias pobres de bairros populares de Mossoró, cidade média do Nordeste (com mais de 290 mil habitantes<sup>1</sup>) e segunda maior cidade do estado brasileiro do Rio Grande do Norte, foi uma experiência desafiadora. Ali, constatamos as dificuldades para se implementar o programa de desenvolvimento da leitura para as crianças desde os primeiros anos de idade. Uma ação estimulada pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), programa desenvolvido no Brasil visando à distribuição de livros de literatura para a educação infantil.

### 1.1 PLANO PARA ESTIMULAR O HÁBITO DE LEITURA

A falta de hábito de leitura é perceptível em um mundo conectado pela Internet. A profusão de textos e hipertextos da Internet parece estar longe de se converter em eficácia de leitura. Percebemos crianças com dificuldade de ler e de interpretar o que leram. Diante dessa realidade, o

---

<sup>1</sup> De acordo com projeção do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Mossoró tem população estimada [ano 2018] 294.076 pessoas. No último censo [2010], eram 259.815 pessoas. O salário médio mensal dos trabalhadores formais [2016] era igual a 2,4 salários mínimos. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010], era de 38 %. A taxa de escolarização para 6 a 14 anos de idade [2010] era de 97,7 %. O número de estabelecimentos de ensino fundamental [2017] era de 155 escolas e 34 escolas de ensino médio [2017]. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/panorama>> Acesso em dez.2018.

governo brasileiro foi levado a criar programas destinados ao desenvolvimento da leitura em crianças, desde os primeiros anos de idade.

O PNLL é um programa desenvolvido no Brasil visando à distribuição de livros de literatura para a Educação Infantil, como meio de contribuir com a construção dos hábitos de leitura dentro e fora da escola. Criado em 2005, o programa só foi implementado em 2009. A meta é ‘transformar o Brasil num país de leitores’. A inspiração para a criação do PNLL veio do educador Paulo Freire, a partir de seu método ‘revolucionário’ de educação.

Para Freire, ler era ler o mundo, tendo como papel a transformação social através da leitura:

*Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar-se tomado aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1979:15)*

À medida que estudávamos e, mais adiante, começávamos a exercer o magistério, as leituras apontavam para uma reflexão sobre um ‘analfabeto funcional’ e a necessidade de trabalhar o ‘letramento’ sobre tal condição. Começava-se a compreender a leitura para além do aprender a ler, ou seja, partindo de uma perspectiva crítica que fazia parte do cotidiano dos sujeitos tal como preconiza Freire (1979). Bem como da necessidade de estabelecer uma ação conjunta entre estado e sociedade e a indissociabilidade entre a cultura e a educação para a formação de leitores. (PNLL, 2014: 14)

Nos quatro primeiros anos, o PNLL foi mero investimento em compra de livros, a partir daí começou a ser tratado como política pública que investia em livros, literatura e bibliotecas. A leitura da literatura passou a ser entendida como condição fundamental para o desenvolvimento de um sujeito mais humanizado. Mas tal leitura não pode se limitar à sua obrigatoriedade nas escolas. Ler por prazer, no cotidiano, carece de estímulo desde tenra idade.



Para o Ministério da Cultura do Brasil, “as palavras livro, leitura e literatura referem-se, respectivamente, às três dimensões de nossas políticas culturais – a econômica, a do direito da cidadania e a do valor simbólico.” (PNLL, 2014: 24).

O PNLL pretende ser uma ação conjunta entre Estado e sociedade. Dessa forma, precisa do envolvimento das instâncias de Governo (Federal, Estadual e Municipal), da escola e da família. Sem essa articulação, as três dimensões acima não se efetivam de fato. O PNLL apresenta quatro eixos norteadores dessa ação conjunta:

*1. Democratização do acesso; 2. Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3. Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; 4. Desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional. (PNLL, 2014: 3)*

Os quatro eixos norteadores do PNLL demonstram a preocupação em desenvolver uma política de acesso ao livro de literatura desde a infância. Uma vez que três quartos da população brasileira não consegue ler e interpretar o mundo à sua volta (INAF/BRASIL, 2007). A ausência de um hábito de leitura que pode ser adquirido na infância prejudica o desempenho em todas as áreas do conhecimento.

Para isso, o PNLL, traz em seus princípios, aspectos que envolvem o livro como destaque do imaginário nacional e da construção de famílias leitoras que contam histórias para influenciar as novas gerações; bem como está destinado à escola com a função de formar mediadores de leitura.

Uma vez que a educação é fator preponderante para estimular a leitura, a escola, espaço de fruição, é concebida como *locus* de inclusão social e aprendizado contínuo. Nesse sentido, o livro e a leitura envolvem “a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania e a cultura como economia.” (PNLL, 2014: 16). Apesar de a leitura estar diretamente ligada ao contexto educacional, o alvo principal do PNLL é contemplar a cultura, para mudar a concepção de uma leitura meramente mecanicista para uma leitura criativa, com sentido próprio e prazer.

A ênfase do PNLL dada à literatura está relacionada ao entendimento de que esta contribui para a formação integral do sujeito. A literatura abre caminhos para a imaginação, a formação de valores, o conhecimento e o aprendizado do mundo. A formação da criança utilizando os álbuns de literatura, os contos ilustrados, não descarta a tecnologia das comunicações, pois vivemos em um ambiente permeado por esta. No entanto, é tarefa da educação contribuir para a formação do sujeito crítico, capaz de interagir social e politicamente.

Esse sujeito, nos dias de hoje, bastante conectado com o processo global de comunicação, para se fazer humano, necessita interagir respeitosamente com a alteridade que lhe está próxima exigindo interatividade e conhecimentos.

No que diz respeito à seleção do acervo a ser ofertado para as crianças a cada dois anos pelo PNLL, a triagem, feita pelo Ministério da Educação, leva em conta os atributos físicos do livro e o conteúdo capaz de contemplar a diversidade de público da Educação Infantil, distribuída pelas regiões do país. Quanto à avaliação pedagógica da implementação, o processo é realizado por instituições públicas de Ensino Superior obedecendo a diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação que objetivam a formação de leitores que assimilem a diversidade humana, com visão crítica, ampla, movida por valores éticos, estéticos e com plena compreensão de sua realidade.

Os critérios utilizados pelo MEC permitem perceber que existe uma preocupação com o tipo de literatura ofertada, contemplando os aspectos socioeconômicos e culturais de todo o país. Mesmo refletindo um modelo de sociedade, cabe à escola desenvolver um trabalho político-pedagógico para despertar na criança o senso crítico de percepção do mundo ao seu redor.

O PNLL é fortemente contemplado, do ponto vista teórico, pelos critérios de escolha dos livros por um lado. Por outro, fica a cargo da escola e, essencialmente do educador, possibilitar todos os meios possíveis para adaptação da leitura ao contexto vivido pelo potencial leitor.

Trata-se de buscar trabalhar o global no local e o local como parte do global (MORIN, 2006). Contudo, a realidade educacional brasileira e, especificamente, a do Estado do Rio Grande do Norte tem demonstrado o quão débil tem sido seu papel de indutora da literacia nas salas de aula da educação pública voltada para o público infantil, tendo apresentado baixos índices de desenvolvimento na escrita e na leitura, conforme nossa pesquisa procurou verificar.

Um dos desafios lançados à criança é a sua entrada no mundo letrado. Esse momento necessariamente precisa ser significativo e não traumatizante. Procuramos verificar qual a atenção dos educadores e da escola como instituição no decurso de tal inserção.

A criança, por natureza, vê as coisas com olhar diferente do adulto. É seletiva e sensível ao que olha. Quando pequena, seu olhar é direcionado para aquilo que lhe chama a atenção: cores, tamanhos, formas, etc. Uma criança quando desenha está representando uma ação, ela quer dizer algo. Algo que, muitas vezes, não é perceptível ao olhar do adulto. O imaginário “*colectivo es limitado en los arquetipos obtenidos y practicados hasta la saciedad durante la infancia*” (Duran, 2009: 57).

Foi com o desejo de compreender os valores humanos presentes nos álbuns de literatura fornecidos pelo PNLL que buscamos, nas Unidades de Educação Infantil, a relação dos livros que eram fornecidos pelo programa. No entanto, de posse das listas percebemos a necessidade de identificar os critérios de escolha e a forma como eram trabalhados em sala pelas educadoras. Assim, a investigação foi redirecionada trazendo a escola e as ações das educadoras com estes álbuns para dentro do processo investigativo.

A partir da observação em duas dessas escolas percebemos que o principal foco de ação do programa não estava sendo contemplado pela investigação: a criança. Portanto, inserir a criança na pesquisa foi assumir uma postura atenta, minuciosa, cautelosa e, sobretudo, fiel aos gestos e ações das crianças. Veio assim, a necessidade de passar mais tempo em sala de aula para ganhar a confiança das crianças e, desta forma, perceber como elas expressam espontaneamente suas emoções e inquietudes.

Logo nas primeiras visitas, percebemos a infraestrutura da escola, a postura da administração e as limitações dos educadores para responder à expectativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme preceitua a Constituição do Brasil. Pudemos perceber o andamento do processo educativo para a literatura na infância à medida que adentramos as duas escolas pesquisadas, dialogamos com a administração, com professoras e alunos.

## 1.2 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES

A qualidade de vida da população de Mossoró, atendida pela política pública de educação se equipara às grandes e médias cidades brasileiras no que diz respeito ao IDH (Índice de

Desenvolvimento Humano). Embora Mossoró tenha apresentado o IDH de 0,720 (em 2010), considerado alto<sup>2</sup>, apresenta um problema presente em muitas cidades brasileiras: uma elevada concentração de renda nas mãos dos segmentos mais ricos da população, medido pelo Índice de GINI<sup>3</sup> - em 2010, esse índice era de 0,53. Isso resulta em áreas de favela com baixíssimo IDH.

As regiões de baixo IDH são caracterizadas por infraestrutura precária ou ausente, ausência de saneamento ambiental, transporte público insuficiente, baixa ocupação profissional e crescimento da violência urbana. (SILVA, GRIGIO; PIMENTA, 2016). Essa é a realidade das comunidades, onde habitam as famílias cujas crianças estão nas escolas pesquisadas para esta tese, especialmente nos bairros Alto Sumaré e Vingt Rosado.

A situação foi agravada pela presença de facções criminosas nos últimos anos. Isso é confirmado pela veiculação de notícias na Imprensa local<sup>4</sup>. O Observatório da Violência Letal Intencional no Rio Grandedo Norte, grupo de pesquisa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) -, ressalta o aumento da violência “na maior partenos bairros da referida cidade havendo uma espacialização dos CVLI (Crimes por Violência Letal Intencional), cuja variação intercalada dos bairros, apresenta acentuado aumento, mostrando que os conflitos urbanos continuam a perpetrar a violência”. (HERMES, 2016; 46).

As famílias das crianças pesquisadas habitam as regiões de Mossoró constituídas pelos bairros Vingt Rosado, Alto do Sumaré, Dom Jaime Câmara (incluindo a favela do Tranquilim) e Alto de São Manoel. Esses dois últimos são citados como locais de crescimento do número de homicídios no Mapa da Criminalidade Urbana do Município de Mossoró (SILVA, GRIGIO; PIMENTA, 2016). As demais localidades aparecem nos jornais com elevado número de homicídios e assaltos à mão armada.

---

<sup>2</sup> O IDH é medido entre 0 e 1, quanto mais próximo de um, melhor é a qualidade de vida, portanto o IDHM (Municipal) entre 0,700 e 0,799 é considerado elevado. O IDH reúne taxas de longevidade, de renda e de educação. A dimensão que mais contribui para o IDHM de Mossoró é a Longevidade, com índice de 0,811, seguida de Renda, com índice de 0,694, e de Educação, com índice de 0,663. Fonte: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/mossoro\\_rn](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/mossoro_rn)>. Acesso em dez.2018.

<sup>3</sup> Esse Índice foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini, mede a concentração de renda em determinado grupo. Varia de zero a 1, quanto mais próximo de zero melhor a distribuição de renda. Fonte: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginirn.def>, acesso em dez.2018.

<sup>4</sup> Mossoró aparece como a 18ª cidade mais violenta do mundo e Natal a 33ª. Numa semana marcada por mais uma troca de secretário de segurança, o Rio Grande do Norte se depara com mais uma marca preocupante. Vivendo seu pior momento no quesito insegurança o Rio Grande do Norte emplacou duas cidades no ranking das mais violentas do mundo. Segundo o jornal Estadão, o Brasil e a América Latina se configuram como as regiões mais violentas do mundo. A análise serve para países que não estão em guerra. De acordo com levantamento atualizado do Instituto Igarapé divulgado pela revista 'The Economist', 43 das 50 cidades com maiores taxas de homicídios são latino-americanas. El Salvador continuou sendo o primeiro do ranking. Em 2015 e 2016 foi considerado o país mais violento do mundo e sua capital, San Salvador, a cidade com mais homicídios. Metade das cidades que constam na lista ficam no Brasil. A taxa de assassinato caiu nas maiores cidades, mas aumentou em menores. Seguindo esta linha, com um número crescente de execuções, Mossoró aparece na surpreendente 18ª posição. Já Natal, aparece na 33ª posição ao lado de outras oito capitais de Estado. Segundo a publicação britânica, os conflitos entre quadrilhas, a corrupção e as instituições públicas frágeis são os fatores que contribuem para os altos índices de violência na América Latina em 2016. Jornal o Mossoroense. Disponível em: <<http://www.omossoroense.com.br/mossoro-aparece-como-a-18a-cidade-mais-violenta-do-mundo-e-natal-a-33a>>Acesso abr.2018.

### 1.3 DISTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

Procuramos, nesta tese, lançar mão de autores de relevância, a exemplo de Paulo Freire, cuja práxis e teoria inspiram um segmento importante dos educadores do Brasil e de outros países. Procuramos elaborar este trabalho trazendo pesquisadores da literatura infantil e, especialmente, dos álbuns narrativos ilustrados. Entre tais álbuns incluímos ainda livros paraliterários que guardam as características de *picture book*, pois os encontramos em uso nas escolas pesquisadas.

Além deste capítulo introdutório, este trabalho consta de outros quatro capítulos e as conclusões. No segundo capítulo, discorremos sobre o *picture book* e autores como Venturi (2007), Mallows (2017), Barbosa (2009), Azevedo (2009) e Freire (1997) nos possibilitaram trabalhar um entendimento sobre literacia. Comentamos sobre a sedução da literatura para as crianças e fazemos uma análise sobre uma educação para a leitura da literatura, incluindo um resgate da tradição oral e o intertexto-leitor. Refletimos ainda acerca do processo educativo que inclui o estímulo à compreensão de si e do outro, bem como a compreensão da realidade numa postura crítica.

No terceiro capítulo demos ênfase ao estudo das linguagens verbal e icônica. Desenvolvemos um estudo da relação texto-imagem de Nodelman (1999). Também analisamos aspectos da relação texto-imagem proposta por Sipe (1998), tomando por base o conceito semiótico de 'transmediação'. Esclarecemos o funcionamento da semiótica na perspectiva de Peirce (1995). Ainda trouxemos ao estudo a teoria desenvolvida por Molly Bang (2000) e seus princípios orientativos de como elaborar cenas carregadas de emoção. Assim, procuramos dar conta de uma reflexão mais aprofundada da semiótica e do impacto da linguagem visual no processo de multiplicação de sentidos para a leitura, a assimilação e recontagem das histórias.

Descrevemos no quarto capítulo o caminho metodológico trilhado, indo desde a pergunta de partida, os objetivos, o desenho da investigação, a escolha das escolas até as primeiras constatações obtidas no trabalho de campo. Optamos por uma abordagem qualitativa, fazendo entrevistas e participando diretamente junto às crianças em sala de aula. Consideramos o contexto das escolas e das comunidades de onde advêm as crianças. Estudamos a relação das crianças com os exercícios que visam ao desenvolvimento da literacia. Para compreender os dados obtidos em campo lançamos mão de uma reflexão hermenêutica que envolveu os conceitos de intertexto-leitor, literacia, semiótica, princípios da comunicação, aspectos culturais e análise das linguagens verbais e icônica.

No quinto capítulo, procuramos fazer uma análise sobre os contos de fadas, pormenorizando aspectos históricos, conceituais e de linguagem. Também refletimos sobre livros brasileiros de literatura infantil e livros sobre valores humanos, todos usados nas escolas pesquisadas. Apresentamos as categorias conscientização e empoderamento, desenvolvidas por Freire (2000; 2001) e Freire; Shor (1986). Essas categorias agregam sentido à nossa análise ao longo desta tese e corroboraram a perspectiva hermenêutica possibilitando-nos elaborar algumas conclusões, descritas ao final. Analisamos os dados da pesquisa de campo, elencando-os nos tópicos: a formação humana, a partir da visão das educadoras, as diferenças entre o discurso e a práticas das educadoras e a criança que vê o que lhe é sensível ao coração.

Finalmente, tomando por base os conceitos que envolvem a leitura das linguagens verbal e icônica — literacia, intertexto-leitor, pragmática da comunicação e semiologia — e a compreensão do mundo a partir de uma visão da liberdade intrasubjetiva, com consciência crítica e empoderamento, propusemos algumas conclusões. Essas sínteses foram calcadas na realidade percebida na pesquisa de campo, na vivência desta autora, tudo processado pela integração dos caminhos apontados na discussão teórica que nos foi possível realizar. Trata-se, pois, de um trabalho aberto a novos entendimentos.

### 2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, refletimos sobre a educação da criança tendo por base a leitura dos álbuns narrativos, que resolvemos nominar nesta tese com a terminologia anglo-saxônica *picture book*. Nosso estudo reúne a literariedade, competência ampliada da leitura, e a literacia que reflete o uso social da língua.

Analisamos a literatura e sua repercussão no processo educativo das crianças, especialmente durante a primeira infância. Descrevemos a relação da obra de Freire (1997) com a categoria literacia. Em seguida, detalhamos aspectos da literatura, fundamentais para a formação humana.

No Brasil, ainda não há um consenso quanto ao uso do termo literacia, alguns estudiosos usam a categoria letramento; outros preferem o termo utilizado em Portugal, literacia. E há ainda aqueles que utilizam apenas a palavra em inglês *literacy*. Teremos, adiante, um tópico específico para detalhar o que se entende por literacia.

A literatura, por sua vez, exibe um vasto campo de possibilidades de conhecimento e perspectivas de caminhos axiológicos que podem nortear o viver. Trouxemos à reflexão autores que trabalham desde a visão técnica da configuração do álbum narrativo, até aqueles que examinam a literatura sob o âmbito da inferência psicológica e existencial.

Uma multiplicidade de saberes se revela na literatura, são conhecimentos advindos da tradição e das experiências humanas. Boa parte desses saberes foi desaguar na produção literária, com destaque para os contos de fadas e as histórias de realismo fantástico. Subjaz aí, a sedução promovida pela literatura e, principalmente, o encantamento para as crianças que entram em contato com mundos do imaginário.

Refletimos sobre o papel dos pais e educadores e a possibilidade de uso da literatura infantil como propulsora da educação para a vida. Fomos buscar recortes da tradição oral, de onde advêm os contos e as manifestações do bem e do mal como elementos presentes na convivência

humana. Figuram aí as visões de mundo que perpassam a literatura revelando as contradições entre alegria e tristeza, vida e morte.

Por fim, procuramos refletir sobre a leitura da literatura e a construção do intertexto-leitor. A intertextualidade é compreendida na comunicação produtiva ao reelaborar sentidos, integrando fragmentos de textos, bem como conectando-os com aspectos da realidade vivida pelo leitor.

## 2.2 ÁLBUM NARRATIVO (PICTURE BOOK)

Desde tenra idade, a criança se apropria da linguagem e faz uso dela através de representações simbólicas como a imagem. A imagem possibilita a comunicação e constrói saberes (DURAN, 2002). Os álbuns narrativos (BOSCH, 2012), congregando texto e imagem, num discurso coerente e coeso, revelam-se fortemente apelativos para as crianças que pricipiam a exploração do mundo narrativo (COLOMER, 2001). As crianças que estão iniciando a escolaridade, tanto no contexto familiar como escolar, têm contato com os álbuns narrativos de literatura - quer pela facilidade de leitura, quer pelo atrativo da sua composição gráfica (NODELMAN, 1999).

Os álbuns narrativos são montados com textos icônicos (DURAN, 2002; BALÇA, 2010). Há simplificações na denominação, por vezes são tratados apenas como 'álbum'. Os álbuns são aqueles textos de literatura infantil em que predomina o texto icônico ou gráfico, possibilitando uma leitura semiótica. Ali, as informações textuais não podem ser dispensadas, elas são integrativas à mensagem.

Direcionados para crianças de três a cinco anos de idade, alguns álbuns mantêm, como qualquer obra literária, uma relação de diálogo com a semiosfera<sup>5</sup>. "Tal significa que, ainda que alguns dos seus leitores-modelo sejam leitores ainda de pouca idade, esses livros estão imbuídos de ideologias e de valores sociais e culturais" (AZEVEDO; ARAÚJO; ARAÚJO, 2014: 80).

Enquanto objetos semióticos, os álbuns são recepcionados, de acordo com os protocolos de leitura, à luz do princípio da relevância. Entende-se, então, que não existem neles informações que possam ser consideradas excedentárias ou suplementares. Toda a informação (textual e gráfica ou

---

<sup>5</sup> Semiosfera é um campo de ação dos sistemas de signos que dá sentido às produções e trocas simbólicas do fazer humano, materializadas em valores culturais, morais e ideológicos. É estudado na semiótica da cultura. A semiosfera está relacionada à "noção de fronteira, origina-se das posições basilares da cultura humana: a divisão do mundo em 'nosso' e 'alheio', 'cosmos' e 'caos' (...). O curioso é que as diferenças entre o 'nosso' e o 'alheio' costumam ser constituídas de forma espelhada: aquilo que é proibido em um espaço é permitido em outro." (AMÉRICO, 2017: 9 *apud* Lotman, 2001: 256).



icônica) é susceptível de leitura e conducente à formulação de significados, como, aliás, foi bem sublinhado por Teresa Colomer (2002: 20), quando afirma que os álbuns

*son los cuentos ilustrados donde el texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que 'dicen' las ilustraciones.*

De acordo com a autora (Colomer, 2002), tanto as palavras como as imagens no álbum narrativo apresentam funções variadas: contar, caracterizar, criar uma atmosfera ou colocar um ponto de vista novo na narrativa. A imagem pode também complementar o texto e vice-versa. Pode, ainda, a imagem contradizer o texto verbal.

Essa relação íntima de conexão entre texto e imagem provoca nas crianças sensações e ativa sua curiosidade ao ouvir a história e olhar o que a representa. A imagem, mais facilmente, se fixa na mente da criança. Ali, estas imagens não aparecem como *“cuadros aislados, sino que se unen en una ‘frase narrativa’ formada por una secuenciación y un ritmo que contribuyen a marcar el tránsito de la lectura”* (COLOMER, 2002: 24).

A sequência estabelecida dos fatos ocorridos na história caracteriza o álbum narrativo. A forma como as imagens são colocadas, geralmente, obedece à disposição das imagens da esquerda para a direita. No entanto, quando o ilustrador quer chamar a atenção, põe algo na parte direita e na parte superior, pois o olhar tende a caminhar primeiro para esse ponto. Outras formas podem ser utilizadas<sup>6</sup> quando, por exemplo, a intenção é que as imagens venham a orientar o tempo e o espaço. O autor pode se valer do recurso do *pop-up* (imagem que aparece destacada) para dar um tom de surpresa e efeito mais dinâmico à história e, desse modo, despertar o interesse da criança. O álbum dá a possibilidade de o leitor adentrar um mundo imaginário a partir das imagens.

Ainda quando bebê, o contato da criança com o livro contribui para a construção de seu futuro como ente adulto (DUARTE; BATISTA, 1990). Mesmo quando ainda não sabe ler, mas escuta a história através da voz de um adulto que a conta, o texto proporciona à criança sensações afetivas que são fundamentais ao seu crescimento (MORROW, FREITAG, GAMBRELL, 2009). É também um suporte

---

<sup>6</sup> No capítulo 3 desta tese, apresentamos os princípios de Molly Bang (2000) sobre emoções e sensações expressas em desenhos e imagens.

para uma literacia emergente (FRIEDBERG; SEGEL, 1997; VUKELICH; CHRISTIE, 2009), que, em larga medida, contribuirá para a capacidade futura daquela criança fazer uso da língua de modo ativo, produtivo e sofisticado (BECK; MCKEOWN, 2001; COX, FANG; OTTO, 2004; ROSER, 2010).

Em acordo com a maioria dos pesquisadores, as décadas de 1960 e 1970 revelaram a versão contemporânea do álbum narrativo ilustrado de literatura infantil. Isso se deu em consonância com progresso do setor gráfico que dá suporte ao parque editorial. As modernas tiragens, aliadas a processos informatizados de edição de imagem, deram o tom do progresso deste formato de literatura.

Há reminiscências de álbuns em momentos pretéritos da humanidade, como o primeiro livro ilustrado, a *Orbis Pictus* de Comenius (1658); houve ainda editoras francesas como a Hachette (1826) ou a Larousse (1852) que impulsionaram o desenvolvimento desse gênero. Há obras que se distinguiram por interconectar texto e imagens, a exemplo de *Der Struwwelpeter* (1844) de Heinrich Hoffmann, enquanto Randolph Caldecott (1870) foi considerado precursor deste encontro de linguagens; bem como os contos de Pedrito Coelho, surgidos em 1902, com desenhos de Beatrix Potter (RODRIGUES, 2009).

Destacam-se na pesquisa desse gênero, Perry Nodelman (1999), Evelyn Arizpe e Morag Styles (2002, 2016), Evelyn Arizpe, Maureen Farrell e Julie McAdam (2013), Evelyn Arizpe (2013a, 2013b), Peter Hunt (1999), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2000), Lawrence Sipe (1998), entre outros. Esses autores defendem a importância do álbum narrativo como gênero maior da literatura, por reunir originalidade e complexidade e se apresentarem de forma tão atrativa a cativar a iniciante criança leitora. De acordo com Rodrigues,

*A eclosão deste género, comumente designado por álbum (por influência francófona) ou picture story book (na versão anglo-saxónica), no universo literário para os mais novos, tem levantado, de facto, uma série de controvérsias e de hesitações relativamente à clarificação e fixação do conceito, mas sobretudo face à definição de critérios para a sua classificação, residindo principalmente a sua especificidade na relação intersemiótica estabelecida entre as duas componentes, verbal e pictórica, que o enformam – ainda que apresente um conjunto de características externas e de índole paratextual que lhe são peculiares, e que estão*

*especialmente relacionadas com a edição e a composição gráfica da publicação –, e que, numa relação articulada e complementar, produzem, em conjunto, significação. (RODRIGUES, 2009: 2).*

Colomer (2003) evidencia que o álbum surpreende por integrar duas linguagens que até então serviam apenas de função suplementar uma da outra: as iconografias e os textos – outrora, o texto dava conta da história e o pictórico a ilustrava. No álbum contemporâneo, agora, essas duas linguagens se fundem. Em uma situação ideal, imagem e texto dão conta da história, de forma imbricada.

O álbum narrativo está presente na educação infantil, seja pelos denominados clássicos dos contos de fadas, seja por outras histórias que, de alguma forma, contribuem para a construção ou manutenção de valores existentes no contexto sócio-cultural. Existe, portanto, uma necessidade urgente e crescente de educar as crianças no âmbito da literacia – que envolve leitura, literaturas, assimilação e contexto social.

Esse material também pode apresentar vários sistemas semióticos (AGUIAR E SILVA, 2002). Qualquer texto narrativo tem em sua estruturação acontecimentos reais ou fictícios que, na maioria das vezes, ultrapassam o tempo e o espaço. Modificam-se a partir do contexto sócio histórico numa adequação à realidade existente como ocorre com as várias versões dos clássicos dos contos de fada. Como ressalta Bettelheim (2015: 20): “Hoje, ainda mais do que no passado, a criança necessita da segurança oferecida pela imagem do homem isolado que, não obstante, é capaz de alcançar relações significativas e compensadoras com o mundo ao seu redor.”

A literatura infantil lança mão de diversos álbuns narrativos. Por volta dos três anos, a criança deseja o livro como um objeto que possa tocar, sentir, cheirar e admirar. Nesse sentido, a importância do álbum na Educação Infantil permite desenvolver vários aspectos na criança. Permite ainda, com o diálogo estabelecido pelo mediador adulto, expandir o vocabulário ativo e melhorar o conhecimento linguístico.

Possibilita, ainda, à criança brincar com as imagens. “O texto icônico assume uma importância fundamental, enquanto portador de significado, alargando e complementando o texto verbal.” (BALÇA, 2010: 51).

Há ainda benefícios proporcionados pelo precoce contato da criança com o álbum: facilita o desenvolvimento da motricidade, quando a criança folheia o livro de frente para trás e de trás para frente, como se quisesse descobrir algo a mais. Ali, ela desenvolve a sensibilidade tátil ao tocar o livro e perceber diferenças na textura, no formato e no tamanho da imagem. Também desenvolve e estimula a capacidade de memória a partir do momento em que, ao olhar as imagens, a criança é capaz de contar ou recontar a história; desenvolve a capacidade de criação quando, ao recontar a história, cria personagens diferentes, em consonância com o que está exposto.

Podemos afirmar que, quando isso ocorre, temos estabelecido a comunicação entre o autor e o leitor. Porque a comunicação só acontece quando há interação entre ambos, normalmente mediada pelo adulto. Os álbuns narrativos estimulam a curiosidade como elemento constitutivo da narração para instigar a criança a externar as suas emoções.

### 2.3 LITERACIA

Em Freire (1997) podemos situar uma perspectiva para refletirmos sobre a categoria literacia. Desenvolvemo-la a partir da pedagogia dialógica. Nela, Freire traz a concepção antropológica da leitura do mundo a partir de um círculo de cultura.

Esse autor, quando iniciou o trabalho de alfabetização de adultos, experimentou ensinar a partir das palavras que tinham sentido prático para pessoas adultas cuja experiência de vida é centrada no factual, na realidade experimentada no dia a dia de sua existência. Assim, para alfabetizar o pedreiro, começava com a palavra tijolo, depois parede, construção, casa, moradia, habitação, etc. Ou seja, Freire induzia o alfabetizando a ler o próprio mundo durante seu processo de letramento.

*A concepção antropológica de Paulo Freire é muito simples. Primeiro: você é um ser curioso. Então a curiosidade é uma categoria fundamental, principal. Segundo: você é um ser inacabado, incompleto e inconcluso. Portanto, você precisa do outro. Terceiro: se você nasceu como um ser de ligação, conectivo com o mundo, você compartilha com o outro o mundo. Esse mundo está em transformação, portanto, a antropologia de Paulo Freire está baseada na ideia de que o ser humano está em constante evolução e em constante transformação. (Moacir Gadotti in VENTURI, 2007: 9min)*

O dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2019, online) diz que “literacia” - palavra advinda do vocábulo inglês *literacy* -, quer dizer “capacidade de ler e de escrever; capacidade para perceber e interpretar o que é lido”, sendo equivalente a “letramento”.

*Ler e escrever são competências fundamentais. Não só são necessários para estudarmos mais, como também são cruciais para nos ajudar a entender e a envolver com o mundo que nos rodeia. Nesse sentido, a literacia é altamente contextual – o que nos é exigido fazer com nossa literacia é sempre contextualizado – situado dentro de um determinado cenário sociocultural. Na verdade, tornou-se comum referir-se a literacias, em vez de literacia, para enfatizar o fato de que a literacia é uma prática social e, portanto, não existe uma forma de literacia de que todos precisem. Em vez disso, todos nós precisamos (e usamos) literacias diferentes dependendo do nosso grupo social ou profissional (por exemplo, enfermeiros, adolescentes, académicos); os tipos de atividades em que nos envolvemos (por exemplo, ir às compras, lidar com burocracia, estudar etc.); e os diferentes contextos sociais e institucionais em que atuamos (escola, trabalho, lar etc.). (MALLOWS, 2017: online)*

Como seres curiosos, desde que nos iniciamos na experiência existencial, vamos desenvolvendo maneiras de compreender as coisas, as relações que nos rodeiam e os modos de nos comunicarmos com elas e nelas - partindo da perspectiva de que “a leitura do mundo é um princípio fundamental da teoria do conhecimento do Paulo Freire” (Moacir Gadotti in VENTURI, 2007: 10min). Não foi à toa que Freire sempre trouxe às suas reflexões o menino que pergunta e quer saber das coisas, como também o ser em permanente estado conectivo.

Para Freire (1997), concomitante à leitura vem a tematização. Daí, ele levava seus educandos a trabalharem as “palavras geradoras, aqueles princípios geradores que o povo conhece, no caso do método de alfabetização. Aquilo que o alfabetizando conhece e o leva a descobrir o que significa”. Mas a leitura de mundo só está completa se ela responde à “problematização”. Ela é o “princípio culminante do método freiriano. Por isso é que Freire dizia: ‘Não quero ser conhecido

apenas como alguém que inventou um método'. Porque seu método está ligado à sua teoria do conhecimento e à sua antropologia." (Moacir Gadotti in VENTURI, 2007: 10min).

Para Freire (1983: 6):

*A "codificação" e a "decodificação" permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial - ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este - o mundo - é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais.*

É possível afirmar que o ato de ler o mundo começa desde cedo e perdura por toda a vida. São inúmeras as sendas de leitura. Uma delas se dá no campo da literatura, que procuramos aprofundar nesta tese. A maneira de fazer a leitura numa proposta de disposição circular faz fluir a diversidade de possibilidades para gerar o conhecimento, foi assim que Freire propôs os círculos de cultura. Diferente das aulas tradicionais, naqueles círculos, os alunos podiam expor seus próprios conhecimentos para que fossem aproveitados na medida em que se juntavam como sínteses de entendimentos comuns. Assim, cada um é respeitado por trazer seus próprios conhecimentos, enquanto o professor desce do pedestal de líder do saber para operar na condição de facilitador de sínteses de saberes.

Na Pedagogia freiriana, a afetividade se faz presente como elemento constitutivo da produção de saber: "Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade", afirma Freire (CORTELLA; FREIRE, 2007: 1)

*Paulo Freire colocou o oprimido na história. Ele deu visibilidade a alguma coisa que estava lá, historicamente, sendo invisibilizada pela cultura dominante. Pondo no palco da história o oprimido, ele estava fazendo um ato revolucionário." (Moacir Gadotti in VENTURI, 2007: 8min)*

Ao propor um processo de libertação pela escrita, Freire vai além da literacia que envolve a leitura e o contexto social. No entanto, precisamos retomar que o vocábulo *literacy* dispõe também de outro significado, para além da ‘capacidade de ler e escrever’, é comum que o termo literacia venha especificado tal como “literacia informática, literacia financeira, literacia quantitativa, literacia emocional e muitos outros” (MALLOWS, 2017: online). Nesses termos, literacia é sinônimo de competência em uma determinada área, desde que seguida da qualificação da respectiva área.

Aqui, cabe a reflexão entre alfabetização e letramento. Ao dominar a escrita e a leitura, o ser reflete sua condição de alfabetizado. “Porém, realizar práticas sociais numa sociedade de cultura escrita é um dos conceitos de letramento; o que não requer, necessariamente, a condição de alfabetizado” (BARBOSA, 2009:online). Essa ideia se opõe ao conceito de letrado - pessoa culta que domina a escrita e é capaz de elaborar seus próprios textos, com correção gramatical e sentido lógico.

Recordemos que a alfabetização contempla a assimilação e o uso de um dado código linguístico e a prática básica de leitura e escrita usando letras e palavras. É esse processo que distingue o alfabetizado do não alfabetizado, ou seja, este último não domina o código.

*O letramento engloba aspectos sociais, ou seja, caracteriza-se pela existência de uma sociedade de cultura escrita, com a qual os indivíduos interagem, realizando práticas sociais, estejam eles alfabetizados ou não. Sendo aspectos que se complementam, a alfabetização é parte integrante do processo de letramento, sabendo-se que este tem início, mas não se encerra enquanto o indivíduo estiver vivo. (BARBOSA, 2009:online).*

Ao discorrer sobre a literacia, a forma rudimentar seria apenas a competência para ler, escrever e entender objetivamente o significado das palavras. Mas pode-se distinguir, por outro lado, a “iliteracia funcional (ser capaz de ler e escrever, mas não o suficiente para atender às exigências da vida cotidiana)”, Mallows (2017: online). O que se configurou na Europa, dizer daquele que é ‘iletrado’, no Brasil, equivale à categoria denominada analfabeto funcional.

Ampliando o entendimento sobre literacia, concordamos com Azevedo (AZEVEDO, 2009:1), quando este descreve a amplitude e a abrangência do conceito:

*O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa. (...) a literacia incluirá também a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita.*

Assim, acolhemos a literacia como uma categoria que se associa à proposta de Paulo Freire. Assim, ela se faz necessária e presente neste estudo, uma vez que analisamos o desempenho das crianças diante da leitura que fazem, com a mediação das professoras, no primeiro contato com a literatura, assimilando-a junto à leitura de mundo que fazem em seus primeiros anos de letramento.

Em conformidade com AZEVEDO; (2009: 1), citando Braunger; Lewis (2006:1-2), há, pelo menos, três consensos na realização da literacia: O primeiro diz respeito aos “diferentes modos de exercício da linguagem” e das interações da linguagem com a literacia. O segundo dá conta da relação desse conceito com as agendas socioeconômicas, deixando clara a necessária contextualização das leituras com o mundo que rodeia os leitores – tem-se daí, que “os baixos índices de literacia são frequentemente correlacionados às elevadas disfuncionalidades existentes no mercado de trabalho e a outras formas de déficits sociais”. O terceiro consenso descreve que “a leitura constitui um processo activo, cognitivo e afectivo, de construção de significados a partir de um texto e que envolve o exercício de raciocínios complexos.”

Azevedo descreve que:

*Segundo esta concepção, a sua aprendizagem e concretização serão tanto mais facilitadas quanto sejam tidos em conta uma série de princípios que, de seguida, se enumeram (Braunger; Lewis, 2006:8): Os horizontes de*



*expectativas e os preconceitos são decisivos no processo da leitura; as interações sociais são essenciais em todos os estádios de desenvolvimento da leitura; a relevância social concedida aos materiais escritos é, em conjunto com as interações sociais, determinante nos processos de literacia emergente; a leitura e a escrita são processos que se desenvolvem reciprocamente; os contextos ricos em experiências literácitas facilitam a aquisição e o desenvolvimento da leitura; o compromisso com a leitura é uma chave importante para a aprendizagem e a formação de leitores; as concepções das crianças e dos adultos acerca dos materiais escritos não são idênticas; a consciência fonológica desenvolve-se através de uma variedade de oportunidades de contacto com a literacia; os leitores adquirem e desenvolvem estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efectiva; os alunos aprendem melhor quando os professores empregam uma variedade de estratégias para desenvolver o conhecimento leitor; os alunos necessitam de oportunidades para ler; a literacia adquire-se nos usos sociais da língua; a monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura é vital para o sucesso dos alunos. (AZEVEDO; 2009: 1).*

Os apontamentos acima, que destacam a competência englobando a tríade composta por prática, cognição e afeto, sugerem, no detalhamento proposto, que o sucesso dos alunos está relacionado diretamente à criatividade dos professores. Para a literacia ser efetivada é imprescindível a imersão nos usos sociais da língua, entre outros aspectos. Esse uso social é culturalmente definido pelo contexto socioeconômico em que estão inseridas as crianças. Tal inserção reflete desde a competência literácita dos pais, passando pela influência da comunidade e pelo zelo do professor em fazer adequadamente a sua parte no processo.

Outro aspecto, aquele relacionado à leitura e à escrita, depende do contexto. Se o contexto é frágil em leiturabilidade, competência verbal e escrita, não se pode esperar grandes progressos da criança. Se da parte dos pais não há qualquer compromisso com a leitura, a barreira para a criança superar é enorme. Quando os professores apenas cumprem sua rotina, tal barreira é solidificada. Daí fica difícil para o leitor principiante acessar a chave da leitura.

Já no que diz respeito à assimilação e entendimento semântico, a criança compreende a leitura a partir de seu próprio mundo infantil, distinto do mundo do adulto. Observa-se que a chamada consciência fenomenológica de crianças e de adultos não coincide. O fenômeno da vida tem suas nuances em cada ser, conseqüentemente em cada fase da vida desse ser:

*O mundo é sempre mundo da vida e a vida é sempre vida em um mundo. A vivência acontece à medida que acontece vida, que acontece mundo. O dar-se do eu não pode ser compreendido a não ser em seu enraizamento no acontecer da vida e, concretamente, em seu ser-no-mundo (FERNANDES, 2010: 29)*

A literacia - moldada pelas maneiras de ler e compreender os textos e intertextos expressos no cotidiano - oferece as possibilidades em acordo com as potencialidades disponíveis. Por isso, interações sociais e textos (escritos, verbalizados ou inscritos noutras formas) disponíveis são essenciais ao exercício da literacia.

### 2.3.1 Literatura: Sedução e formação para a vida

Os textos literários de potencial recepção do leitor infantil retratam mundos possíveis que, não sendo uma cópia ou um espelho do mundo empírico e histórico-factual em que se situam esses leitores, mantêm, todavia, com esse mundo, relações mediatas. De fato, graças ao protocolo da ficcionalidade (SCHMIDT, 1987), os textos literários mostram-se capazes de suscitar a consecução de importantes e significativos efeitos perlocutórios. Nesta perspectiva, é importante para a leitura do texto literário, o seu contexto.

A literatura pode ser entendida como detentora de um significado sedutor, operando por meio do desejo e da imaginação as múltiplas variações do contexto de que fazemos parte. *“Esta multiplicación pluridimensional de gradaciones es el arte, que actúa sobre el entorno ofreciendo productos – pintura, poesía, danza, música... – que nos lanzan al abismo de la complejidad de relaciones existentes en nuestra realidad perceptible.” (DURAN, 2002: 56).*

O domínio e o espaço de pesquisa estão ligados ao ensino, percebendo a literatura como um sistema semiótico, que busca a explicação e a interpretação dos textos literários. Mesmo representando a arte, a pintura, a produção e a comunicação de um determinado contexto social e cultural, a literatura não ficou restrita a esse campo do conhecimento, passou a designar um *corpus* de conceitos de cada país, com influências filosóficas, culturais e políticas. A literatura não se limita à herança de textos deixados no passado, acrescenta a produção de novos textos que podem apresentar fatos novos de um mesmo contexto (AGUIAR E SILVA, 2002).

A literatura é uma arte e uma técnica que envolve não só saberes científicos ou racionais, mas, sobretudo, envolve os sentidos, os sentimentos, as emoções e a sensibilidade. Ainda que o universo infantil dos livros de literatura para crianças se apresente com uma aparência “inocente”, sendo, muitas vezes, o mundo maravilhoso uma tentativa de contrariar determinadas visões unidimensionais do mundo empírico e histórico-factual, as mensagens ali contidas comportam valores relevantes nas comunidades interpretativas de produção e recepção (STEPHENS, 1992).

A importância da literatura reside exatamente nas vozes que se tornam múltiplas no silêncio das letras. Quem conta uma história, conta a alguém e, nesse ato do contar, está implícita a visão do mundo e a concessão da condição humana do narrador de quem conta a história. As criaturas maravilhosas do universo das narrativas enunciam vozes da experiência de um passado lembrado, onde a sabedoria está intrinsecamente ligada ao narrador (BENJAMIN, 2004).

A relação estabelecida entre o ouvinte e o narrador centra-se na importância de conservar o que foi narrado como afirma Benjamin (2004). Para o autor, o primeiro narrador nasce nos contos de fadas, que são transmitidos ao longo do tempo, de pessoa para pessoa, ou seja, através do povo, percorrendo os mais diversos recantos da terra. A narrativa pode ser lida por meio dos protocolos de leitura, numa perspectiva de consecução de efeitos perlocutórios, encerrando, por vezes, uma lição de moral no seu momento de encerramento (BENJAMIN, 2004).

A literatura possibilita ao leitor construir a sua própria visão de mundo, as suas ideias, a partir da variedade de vozes que o rodeiam: a família, a escola e, sobretudo, os próprios livros. É aquela voz que brota da intimidade do ser, tecendo fios da memória. É a voz que sugere, inspira e insinua - capaz de ouvir o eu e o outro -, é a outra voz. É a voz do coração que “nunca é a voz do aqui e agora, a moderna, e sim a de lá, a outra, a do começo” (PAZ, 1993: 141).

As vozes que ressoam nessa construção interior de ver e perceber o mundo estão impregnadas de valores, adquiridos ao longo da experiência humana. Mas podem também aportar visões e valores que vão para além do tempo do leitor, da sua cultura e do contexto em que se vive. A literatura de ficção científica ou fantástica, por exemplo, expressa isso.

Neste sentido, a constituição de mundos textuais, objeto de procedimentos de ficcionalização, não exclui que esses mundos possam ser correlacionados com o mundo da experiência, em que se situa o leitor-intérprete, por vezes, apenas em nível macro-global. O princípio da ficcionalidade, tal como o defende Siegfried Schmidt (1987), inclui uma relação mediata de abertura ao meio e de diálogo sógnico com a historicidade dos seus leitores-intérpretes.

A literatura é mais uma fonte de saber que pode contribuir para a formação e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e educacional. A leitura da literatura ocorre em um tempo e lugar, ou seja, num contexto empírico e histórico-factual.

Segundo Aguiar e Silva (2002: 190):

*Tanto semântica como pragmática e sintacticamente, o texto literário só pode ser produzido e só pode ser lido e interpretado, porque o contexto e o co-texto são radicalmente indissociáveis, porque funcionam, numa determinada sociedade, sistema sógnicos que manifestam e geram a cultura dessa sociedade e que possibilitam a constituição dos "textos" dessa cultura.*

Como afirma Aguiar e Silva (2002), por meio da literatura, descrevemos, explicamos e interpretamos o mundo e as ideias através da capacidade de percepção que desenvolvemos ao longo do tempo. São possibilidades cognitivas.

Pensar a literatura em sala de aula, na Educação Infantil, implica duas posturas diferentes, porém, complementares: partilhar textos com as crianças e estimular – mediada ação do adulto -, a relação das crianças com o texto.

Os textos podem se tornar um exercício da palavra capaz de seduzir e encantar as crianças por meio do jogo da sonoridade; e também, através do encantamento da narrativa, que

estimula na criança o desenvolvimento do imaginário. Pode-se dizer que a literatura lança novas emoções em um mundo possível e estimula a realidade desejada.

Por outro lado, a literatura em sala de aula pode ser pensada também como objeto lúdico, porque nas salas de Educação Infantil se usam jogos, as imagens que dispõem de linguagem própria para expressar diferentes valores, ideias, sentimentos, imaginação, esperança e sonhos. Isso se torna difícil quando se limita à linguagem formal (JEAN, 2017).

Na linha do que afirma Aguiar e Silva (2002: 29), no capítulo consagrado à Estilística e, refletindo sobre a obra de Charles Bally: “o homem está escravizado pelo seu eu, no qual se refracta toda a realidade, a linguagem exprime não só ideias, mas principalmente sentimentos.” A linguagem surge como característica do ser humano, com potencialidades que fortalecem o crescimento individual.

Mesmo não sendo o único meio pelo qual a criança aprende, os álbuns de literatura infantil podem constituir-se numa oportunidade de desenvolvimento dela como ser que pensa, sente e cria. Nessa criação, envolvem-se todos os sentidos através de jogos, dramatizações e leitura do texto icônico. Como ente pensante, o leitor possui crenças, valores, que são adquiridos desde o nascimento, perdurando por toda a vida, podendo ser iniciado pela compreensão do mundo a partir dos textos literários.

Assim, pode-se afirmar que a literatura tem destacado papel na formação da criança. Pode ser um meio estratégico de dialogar com outros saberes e experiências, um conhecimento aberto a outros conhecimentos. A literatura pode possibilitar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade é inerente à própria natureza da literatura, “entendida quer como sistema semiótico, quer como instituição, quer como *corpus* textual.” (AGUIAR E SILVA, 2002: 31). *Corpus* aqui compreendido como a expressão, como o meio de criação estética que se comunica através de textos escritos, mas também com imagens.

Para se compreender o texto literário são necessários conhecimentos prévios como o linguístico, o enciclopédico e, muitas vezes, o conhecimento cultural. É necessário apreender o sistema modelizante primário, que se refere ao conhecimento do sistema linguístico e o sistema modelizante secundário que, pressupondo o primeiro, dá conta dos códigos e convenções de leitura específicos do texto literário (AGUIAR E SILVA, 2002).

A linguagem literária é considerada uma linguagem secundária. Tal “concepção origina-se da hipótese de existência de um sistema linguístico primário, que serviria de base para outras formas de uso dos signos (como a metalinguagem ou metassemiótica, a linguagem técnico-científica, a linguagem religiosa e outras)” (NOMURA, 1996: 197). As linguagens secundárias adviriam de estruturas linguísticas baseadas nas manifestações das línguas naturais ou primárias.

Nomura (1996: 197) descreve que Lotman classifica a linguagem literária como integrante de um sistema secundário, que tem a “língua natural como base, acrescida de novas regras e estruturas suplementares”, e acrescenta:

*Sendo uma estrutura comunicativa que se serve da estrutura das línguas naturais como suporte, a linguagem literária teria, como forma de comunicar suas mensagens, signos próprios e regras relacionais próprias, que se manifestariam nos processos poéticos (...) Como a linguagem literária é apenas uma das inúmeras manifestações da arte - não sendo, portanto, o único sistema secundário modelizante -, as diferenças entre a estrutura secundária da linguagem literária e dos demais sistemas secundários modelizantes estariam, justamente, nos processos poéticos. (NOMURA, 1996: 197-198).*

Ao ler um texto, o sujeito receptor não deve concebê-lo como uma cópia da realidade empírica e histórico-factual, “aceitando, em contrapartida, convenções, normas e valores que são válidos e pertinentes, num determinado momento histórico, no âmbito da interacção estética” (AGUIAR E SILVA, 2002: 90).

A comunicação entre texto, contexto e leitor não ocorre de imediato, mas mediada por uma relação onde não exige um referencial de normas para dar significado a uma ação direta entre texto e leitor, visto que a linguagem de um, não precisa ser exatamente a linguagem do outro, mas que, de uma forma ou de outra, a interacção comunicacional acontece. Assim, Aguiar e Silva (1993: 251) destaca que “a ficcionalidade (...) nunca se funda numa relação de identidade ou numa relação de exclusão mútua com o mundo empírico, mas sim numa relação de implicação”.

A dialógica correlação entre texto e contexto, a relação entre mundo possível e mundo real, mesmo obedecendo aos protocolos da ficcionalidade, não aprisiona o texto literário, possibilitando a modelização do real, que desperta em “seus leitores uma modificação substancial dos seus ambientes cognitivos, acarretando importantes significados perlocutivos.” (AZEVEDO, 2006: 40).

O texto literário é um objeto de comunicação gnosiológica - obedece ao protocolo da polifuncionalidade -, que caracteriza a literatura como uma ação modelizante. Isso possibilita a comunicação entre o emissor, o receptor e o objeto ou o referente num mesmo objeto estético (AGUIAR E SILVA, 1993). Mesmo não sendo seu papel, a literatura possui a capacidade de interferir de forma indireta no mundo empírico e histórico-factual, abrindo espaço para uma modificação dos ambientes cognitivos dos seus leitores.

Uma obra literária exige vários saberes que poderiam ser estimulados desde tenra idade para que o jovem leitor adquirisse o gosto e o hábito de ler. Assim é construído, passo a passo, o intertexto-leitor, uma vez que isso se faz através da junção de vários saberes, mas também de um estímulo que pode ser dado em casa e na escola.

A experiência e os saberes individuais do leitor interferem diretamente na forma como ele percebe a leitura. A leitura poderá proporcionar um crescimento e “un enriquecimiento intelectual, afectivo y vivencial” (MENDOZA FILLOLA, 2001: 38). Podemos dizer que as experiências pessoais do sujeito leitor contribuem para a ativação do intertexto-leitor, pois são elas que podem proporcionar o desenvolvimento cognitivo.

A literatura na escola é trabalhada, muitas vezes, de forma aleatória e superficial, sem relação com os saberes que a criança já possui, produzidos no meio em que vive. Como afirma Mendoza Fillola (2001: 49), é preciso mudar a visão de compreensão do que seja ensinar literatura e passar para uma dimensão mais ampla que seria “ensinar a apreciar a literatura”, desta forma a criança teria o prazer de pegar um livro para ler. A compreensão, interpretação, associação com outras obras é o resultado daquilo que chamamos de prazer na leitura, apontado por Mendoza Fillola (2001) no exercício de intertextualidade.

Segundo Kristeva (1974), o termo intertextualidade está relacionado com a transformação de um texto a partir de outro já existente. Ali, a autora mergulha na memória do sistema semiótico literário, coletando fragmentos de textos aí per viventes para elaborar seu próprio texto. A

intertextualidade é, assim, definida como a relação de diálogo polifônico entre textos (Kristeva, 1974). Constrói-se sentido novo para os textos já existentes dando-lhes uma (re)significação.

Para Kristeva (1974: 72), “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” Nesse sentido, a intertextualidade é a convergência entre diálogos e vozes que se amalgamam na convergência de um novo diálogo. “É a interação semiótica de um texto com outro(s) texto(s)”. A consequência dessa interação é o intertexto ou *corpus* de textos que mantiveram interação entre si. A intertextualidade é fundamental em termos verbais e semióticos, o que se dá no “âmago da experiência literária” (AGUIAR E SILVA, 1993: 214-215).

O intertexto-leitor permite conceber a leitura de forma ampla ao relacionar a leitura com o acervo pessoal do leitor. Possibilita desenvolver habilidades para uma leitura significativa, fazendo relações e unindo saberes, de acordo com o texto lido ou ouvido. Nesse sentido, a leitura do texto literário na Educação Infantil precisa aproximar-se do contexto sociocultural das crianças. Assim, esses novos leitores irão compreender a literatura como algo intrínseco a eles e não como algo fora de suas realidades.

É preciso ter clareza de que a competência literária é a capacidade, graças à qual o sujeito pode criar e recriar histórias, dando-lhes sentido e significado, fazendo muitas vezes comparações com outras obras literárias, ou até mesmo, abordando temáticas relacionadas ao contexto empírico e histórico-factual. No entanto, necessário se faz não formarmos na Educação Infantil, o que Mendoza Fillola (2001) apelida de leitor ingênuo. Repensar a forma como o texto literário é trabalhado com as crianças é repensar a postura da escola e do educador frente ao universo infantil.

Ao criar novas estratégias de leitura literária na escola, pode-se contribuir para o surgimento de leitores competentes, capazes de ler e entender o que estão lendo, compreendendo a mensagem que é partilhada pelo autor e as características presentes no texto. De acordo com Mendoza Fillola (2001: 227):

*Cuando el lector identifica que las referencias que corresponden al intertexto de la obra están disponibles en su intertexto lector y que en la recepción es posible que ambos intertextos confluyan, se produce uno de los efectos más satisfactorios, atractivos e interesantes de la recepción literaria.*



O ato de ler pode representar a capacidade de a criança distinguir signos gráficos e interpretar, compreender e fazer associações da leitura com seu mundo empírico e histórico-factual. Partindo da Semiologia - ciência que estuda o sistema de signos da vida social -, 'o ler' ultrapassaria qualquer definição que se restringe apenas à função de decodificação e compreensão do que foi lido (DURAN, 2002). Ampliando ainda essa concepção para uma função comunicativa, o ato de ler se amplia para a capacidade de o sujeito interpretar, compreender e comunicar-se na vida social.

Segundo Scholes (1989), leitura, se apresenta sobre dois olhares distintos, porém complementares. Um visa à fonte e o contexto dos sinais que se decifram; o outro está imbricado à situação textual da pessoa que procede a leitura. Nesse sentido, a leitura está sempre entre dois mundos e experimenta dois tempos, pois exige a interpretação como fator "essencial e infinitamente fascinante" (SCHOLES, 1989: 23).

A leitura situa-se em um tempo e em um espaço, em momentos distintos de quem lê e se reporta àquele momento imaginado pelo autor quando escreveu. Por isso, é fundamental entendermos que o ato lido não se acaba por si mesmo, entretanto ultrapassa a imaginação, pois exige compreensão, interpretação e incorporação do texto no momento da leitura.

Portanto, a leitura ocorre num tempo que se liga a outro momento, se entendermos a vida da mesma forma que compreendemos os livros. A leitura possibilita uma interpretação da vida e das relações com os outros, tendo em vista que, no texto literário, há situações que permitem olharmos para nossa vida com outros olhos e entendimentos.

*Se um livro, uma história ou qualquer outro texto se assemelha a uma pequena vida, e se a leitura consome um tempo precioso dessa outra história que pensamos ser nossa vida, então é preciso tirar o maior proveito possível da leitura, tal como tiramos partido da vida (SCHOLES, 1989: 35).*

Para Scholes (1989), a aprendizagem surgida a partir da leitura é um conhecimento que nutre a vida individual do ser, porque passamos a fazer associações nas leituras que, na verdade, são entendimentos revelados de nós mesmos. A leitura é um mergulho para dentro do texto, quer pelo aprendizado proporcionado ou porque estabelece um elo com a construção individual de nossas vidas. A literatura é uma leitura de mundo da obra de quem a escreveu, entrelaçada às situações vividas por

quem a lê, dando assim a interpretação de acordo com o aprendizado e o conhecimento de mundo que o leitor detém.

A leitura tira os antolhos de nossos olhos, como diria Maturana (1997), para compreendermos melhor a vida e o mundo que nos rodeia, uma vez que a leitura da literatura cresce junto com o crescimento do sujeito. Sujeito esse que passa a entender a leitura a partir das situações por ele vividas. Nas palavras de Scholes (1989), parafraseando Heráclito, “diria, a mesma pessoa nunca lê o mesmo livro duas vezes”.

Somente quando compreendemos nossa humanidade é que aceitamos a necessidade do outro para trocarmos ideias, comunicarmos, interagirmos. “Em cada acto de leitura, a irremediável alteridade do escritor e do leitor é equilibrada e contrariada por esse desejo de reconhecimento e de compreensão entre os dois parceiros” (SCHOLES, 1989: 66).

Para o receptor o que vale é a leitura que faz do texto. As nuances de análise da obra ou as possíveis intenções do autor não entram em questão. Independente do momento criativo do autor, as leituras seguem sendo contextualizadas livremente pelo leitor. Com o livro de literatura infantil, podemos explorar vários aspectos, oferecendo à criança outra forma de aquisição do conhecimento, especialmente se for possível levá-la a refletir sobre o que leu ou ouviu. Esse conhecimento perpassa o universo do livro e vai além das estruturas escolares e do currículo. De acordo com Duran (2009: 188):

*Aseguraríamos que el eje cognitivo que la condición de sujeto propone a la mente del niño, sistematizando su percepción del entorno sobre el eje que va de la realidad a la falsedad, resulta esencial para su interrelación dialéctica con el mundo.*

A leitura de um livro de literatura infantil pode ser considerada uma atividade lúdica, porque permite a comunicação, a socialização e a integração da criança, representando conhecimentos através de formas simbólicas da linguagem. Por meio da leitura feita de forma criativa e prazerosa, as crianças podem tornar-se sujeitos críticos e capazes (TEBEROSKY; COLOMER, 2002).

Na Educação Infantil, a leitura da literatura contribui para clarificar as potencialidades para a abertura profunda da aprendizagem e o desenvolvimento de potencialidades.

Essa forma de apresentar à criança as virtudes e reveses da vida, através de outros seres, contribui para a reflexão sobre as ações humanas. Isso é significativo já que estimula o imaginário, mas também proporciona o pensar sobre o que o ser humano tem feito na e com a sociedade, pois *“el valor de la acción de saber es la trasmisión”* (Duran, 2009: 147).

### 2.3.2 Educar para a compreensão de si e do outro

Na complexa sociedade moderna, espera-se que o adulto educador - seja professor, pai ou mãe -, ofereça às crianças oportunidades que as ajude a encontrar um sentido em suas vidas, em meio a um turbilhão de coisas que lhes são apresentadas todos os dias.

Para Todorov (2012), a principal função do educador é ensinar as crianças a amar os livros. A história da humanidade e toda a sabedoria acumulada ao longo do tempo são transmitidas por meio dos livros, da literatura, dos contos, etc. Ai se encerram conhecimentos, saberes, valores, crenças, significados simbólicos que aproximam uma determinada cultura, um contexto, uma vivência que nos é estranha e ao mesmo tempo similar, por ser elemento universal.

A aproximação entre a literatura infantil e a realidade da criança é função do educador, sem restringir-se a uma mera leitura, mas mostrando quão enriquecedora é essa relação, estabelecendo pontos de ligação entre o cotidiano e o sentido dos textos em sua vida.

Os problemas enfrentados pelas crianças como sujeitos pertencentes a uma sociedade, a uma cultura são universais, principalmente quando as questões se voltam para os sentimentos e conflitos pelos quais as crianças sofrem em seu interior, em seu processo de crescimento e amadurecimento. Os textos literários ajudam as crianças a estabelecerem um diálogo entre o mundo possível e o mundo empírico e histórico-factual em que vivem, levando-as a compreender questões existenciais e subjetivas através da experiência das personagens, mesmo em um tempo diferente e até mesmo ficcional.

É sabido que a causa maior do fracasso escolar é a falta da leitura (EULATE, 2000: 101), porém, para ensinar a ler, é preciso saber ler. A leitura que temos na escola é essencial. No entanto, há situações em que os professores não sabem muito bem como despertar o interesse da criança para a literatura. Assim, correm o risco de reproduzir mecanicamente as histórias, afastando-se do valor e

das dimensões criativas e imaginativas que a criança é capaz de despertar por meio de um texto literário.

A educação reflete o que determinamos como bom ou ruim no meio social. O ensino fragmentado, compartimentalizado, é resultado de uma sociedade que afasta o sujeito da subjetividade, dos sentimentos e das relações fundamentadas nas emoções que dão significado à existência humana. A aquisição e o acúmulo de saberes parecem ser mais importantes do que conhecer a própria natureza humana.

O mundo da modernidade técnico-científica elevou a humanidade a uma realidade jamais sonhada. Por outro lado, estagnou a humanidade do próprio homem. O conhecimento construído pela humanidade sobre tecnologias, teorias e fórmulas parece não servir para a própria humanidade se autoconhecer.

A literatura ou os textos literários surgem como uma das formas mais complexas de percepção do humano. A literatura permite que haja um encontro do ser com ele mesmo, pois aquilo que projetamos no outro, como modelo ideal de comportamento e de ser humano, reflete a imagem de nós mesmos. A descoberta do outro, passa pela descoberta de si. A partir de suas personagens - das diferenças existentes no convívio e nas relações -, a literatura oferece algo enriquecedor para o nosso próprio crescimento pessoal. Portanto, possibilita a abertura para um olhar totalizante e complexo do meio em que se vive.

Em um mundo diverso, onde se convive com várias culturas, o aprender a viver junto, um dos quatro pilares da educação para o futuro, é extremamente necessário para que as crianças possam ter uma formação humana pautada no respeito, na tolerância e na compreensão do outro como legítimo ente de convivência (MATURANA, 1998).

A imagem do outro é um signo fictício, mas possibilita também perceber as diferenças necessárias, na construção do 'eu' de cada um, expresso pela realidade de uma convivência em que o autor ou o outro, melhor dizendo, vive. Essa realidade reflete pensamentos, ideias, visões de mundos, valores que possibilitam a formação humana a partir da compreensão do outro: *"Entendiendo por valores creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia."* (YUBERO et al, 2004: 10).

Criamos estereótipos sociais para nomear as diferenças e especificidades que determinam a identidade de cada sujeito. Esquecemos que, na verdade, criamos a separação e a segregação por não compreendermos que as diferenças de atitudes, de jeitos de ser só acrescentam e enriquecem as relações sociais. Para Machado e Pageaux (2001) a imagem do outro é uma construção social e cultural. Com efeito, definimos, muitas vezes, o outro por sua dissonância em relação ao grupo de referência. Contudo, a admissão, assimilação, segregação ou exclusão dos que são diferentes é determinada pelo grupo de referência, uma vez que é este grupo que fixa o inventário dos traços diferenciais que servirão para construir, diversificar e estabilizar o sistema das imagens do outro, vigentes num determinado espaço sociocultural (AZEVEDO, 2015).

Somos diferentes em cor, cultura, pensamentos, ideias e atitudes. A alteridade dá-nos a oportunidade de crescer e de ampliar a nossa visão do mundo. O mundo é definido sempre por uma paleta multicolor e multiforme, onde a diversidade constitui, no fundo, uma mais-valia significativa.

Seja no mundo ficcional ou no mundo empírico e histórico-factual, a imagem do outro está cada vez mais próxima. Mesmo vivendo numa mesma comunidade, dividindo o mesmo espaço, existem peculiaridades inerentes a cada sujeito. Na literatura infantil, podemos identificar o outro pela compreensão dialógica interativa das histórias e o quotidiano da criança.

Ensinar a não violência, ou seja, educar para o desenvolvimento de atitudes geradoras de afetos, de compreensão, de tolerância, de resolutividade de conflitos e assimilação pacífica das diferenças, certamente é uma tarefa difícil. Nesse sentido, os seres “humanos têm uma tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos em relação aos outros”, adverte Delors (2012: 79).

O outro representa o que se quer que seja. Daí a importância do conhecimento de si. A compreensão do outro começa pela compreensão que se tem de si, da sociedade e dos valores que se adquire ao longo da vida, seja pela escola ou pelos pais. O confronto de ideias através do diálogo é também tarefa da educação como um dos instrumentos de superação da incompreensão, presente, por vezes, nas relações humanas.

### 2.3.3 Educação para dar sentido à vida

O sentido de êxito da educação é um caminhar que tem como princípio norteador a ligação dos saberes e a busca por conhecimentos capazes de nos tornar melhores. Morin (2006) diz que deveríamos nos preocupar não com a concentração de informações, teorias, ideias, ou seja, com acúmulo de saberes, mas em dispor de discernimento para conectar os dados e elaborar novos saberes. Trata-se de “aptidão geral para colocar e tratar os problemas; e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2006: 21).

As bases para a nova educação, como afirma Edgar Morin (2006), afastam-se de um culto excessivo do tecnicismo e da racionalização do saber, do aprender, do fazer. As novas perspectivas educacionais consideram a pluralidade cultural, a diversidade humana e a incerteza, como integrante do conhecimento. O autor vislumbra uma ética das relações humanas em escala ampla.

A educação deve favorecer a ligação dos saberes e eliminar o distanciamento entre a cultura da humanidade e a cultura científica. Conforme Morin (2006), uma educação dentro dessa perspectiva forneceria a capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial. É necessário pensarmos a educação dentro de um contexto repleto de conflitos e tensões. Situações que não se apresentam em manuais, mas que, entretanto, fazem parte dos processos educativos.

Os valores como solidariedade, cooperação, respeito mútuo, tolerância, compreensão, entre outros, estão presentes tanto na escola como em qualquer espaço da sociedade. Esses são valores presentes na educação desse novo século alicerçada pelos quatro pilares: ‘aprender a conhecer’; ‘aprender a fazer’; ‘aprender a viver-juntos’ e ‘aprender a ser’ (DELORS, 2012: 73). Essa proposta tem a literatura como aliada.

O desafio é ultrapassar a concepção de educação restrita a fins meramente instrumentais como meio de aquisição de habilidades para desenvolvimento de atividades diversas no meio social; propondo um ensino voltado para o sujeito, com o fortalecimento de seu potencial criativo capaz de “revelar o tesouro escondido em cada um” (DELORS, 2012: 74). Essa forma de pensar o ensino proporciona plenitude e realização do sujeito em toda sua complexidade – é ‘o aprender a ser’.

O ‘viver-juntos’ passa por aprender a conviver com a diferença, com aquilo que lhe é contrário. Se, por um lado, a educação permite-nos acesso aos diversos conhecimentos, por outro,

deve “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta.” (DELORS, 2012: 79). Isso deve ser feito desde, e principalmente, os primeiros anos da criança na escola, ou seja, na Educação Infantil. O ‘viver-juntos’, o conviver com o outro implica conviver também com as diferenças, de raça, de cor, de religião etc. Isso evita conflitos e possibilita o crescimento humano num contexto social cada vez mais diverso (DELORS, 2012; BALÇA, 2010).

Aprender a ‘viver-juntos’, aprender a viver com o outro possibilita o crescimento e o fortalecimento do ‘aprender a ser’, o quarto pilar da educação para o século XXI. “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.” (DELORS, 2012: 81). Com as polarizações ideológicas e de crenças faz-se necessário oferecer à criança, meios que lhe propicie crescer num espírito de tolerância, inclusão, diálogo e partilha, para que ela se porte como responsável e busque ser justa. (DELORS, 2012).

Nesse entendimento, pensamos em uma educação que contribua para a compreensão das questões existenciais da humanidade, que transmita saberes e, preferencialmente, invista na criança, desde cedo, com uma formação onde os professores desenvolvam, junto a ela, uma “leitura crítica”. À vista disso, a criança poderá ter discernimento para selecionar as múltiplas informações que lhe chegam.

É preciso “levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e, a partir daí, adotar comportamentos livres” (DELORS, 2012: 95). É necessário aprofundar as possíveis sinergias que residem entre os quatro pilares fundamentais da educação e, nesse caso específico, entre o ‘saber-viver-juntos’ e o ‘saber ser’.

Calvino (1990), em sua obra intitulada *Seis propostas para um novo milênio*, reflete acerca do lugar da literatura no mundo contemporâneo. O autor enfatiza que faltam princípios, valores e atitudes humanas que deem sentido à vida. Questiona-se, ainda, se será a literatura a única forma de se opor aos males que a própria humanidade criou.

A ideia de justiça está intimamente ligada à compreensão de o ser humano respeitando o pluralismo como uma superação de si mesmo (DELORS, 2012). A justiça eleva o valor da ética e da cultura presentes na educação e permite que cada um encontre em si mesmo os meios de entender o

outro no convívio cotidiano. Em outras palavras, a educação, através de seus instrumentos, pode ajudar a criança a 'aprender a ser' e a aprender a 'viver-juntos' com o outro respeitando suas diferenças.

Com a modificação profunda nas relações existenciais dos seres humanos, ficamos frente ao dever de compreender melhor o outro. Essa compreensão mútua, na qual ocorre uma entrelaçada harmoniosa, é um valor de que o mundo mais precisa (DELORS, 2012). O aprender a 'viver-juntos' exige o conhecimento do outro, de sua história, de suas necessidades, de sua religião. A partir desse conhecimento, é possível estabelecer atitudes novas de uma humanidade que partilha e realiza projetos comuns. Talvez isso seja uma utopia em um mundo capitalista, porém, como questiona Maturana (1997), sem utopia o que nos resta para viver?

Uma axiologia que evidencia os valores humanos na educação pode ajudar a criança a viver atitudes diferenciadas, por exemplo, estimulando o trabalho coletivo, a partilha dos objetos escolares, entre outras possibilidades. Não é punir quem não o faz, mas fazer o negligente entender como juntos somos fortes, enquanto sozinhos somos frágeis e vulneráveis.

Os valores que a Educação enuncia se juntam ao desenvolvimento do conhecimento da criança sobre si mesma. Assim, o 'aprender a ser' e o 'aprender a viver-juntos' estão intrinsecamente ligados aos valores éticos, morais, religiosos e culturais. A infância é uma fase propulsora que não pode nem deve ser negligenciada.

## 2.4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA LITERATURA

O usufruto da literatura alcança dimensões necessárias à sociabilidade. Desenvolve habilidades para o aprendizado, humaniza, leva a pessoa a compreender a diversidade cultural em seu contexto social, facilitando, assim, o 'viver-juntos'.

Quando a literatura é partilhada, ainda nos primeiros anos da criança, pela própria família (primeiro lugar socializador), depois pela escola, que precisa assumir o compromisso de ir além dos processos formativos da alfabetização, abre caminhos cognitivos, afetivos que contribuem para a formação da condição humana (MORIN, 2000).



A leitura da literatura é um hábito que se adquire ao longo da vida, pois estamos em constante processo de aprendizado (MORIN, 2000). Segundo Lévi-Strauss (1974), a criança está mais apta a aprender, porque está livre dos vícios e das angústias do adulto. Nessa acepção se faz necessário o hábito da escuta da contação de histórias, especialmente aquelas da literatura infantil ainda na pré-escola, momento em que a criança está mais aberta a captar e desenvolver novos saberes. Assim, a criança elabora um mundo imaginário movido, por exemplo, pela audição de uma fábula ou no contato com um livro através da visualização das imagens.

*Para redescobrir a linguagem das fábulas, é necessário participar do existencialismo do fabuloso, tornar-se corpo e alma de um ser admirativo, substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Admirar para receber os valores daquilo que se percebe. (BACHELARD, 2009: 113)*

A literatura tem papel fundamental no conhecimento do ser humano. Os sofrimentos, as dificuldades de conviver com o outro, o conhecimento de si mesmo e da cultura do outro, podem ser trabalhados a partir da literatura que alcança o imaginário, que distingue o ser humano de outros animais. Sua capacidade de sonhar e de imaginar. Aí se aplica a teleologia, ou seja, a competência para estabelecer metas e buscar alcançá-las. Nas relações que o ser humano estabelece no dia a dia, a linguagem é seu distintivo de comunicação. No caso da literatura, ela possibilita a integração da linguagem escrita com o mundo empírico e histórico-factual e, por outro lado, instiga o leitor ou o ouvinte a aceder a mundos possíveis.

Na verdade, ler um texto literário é buscar uma compreensão que ultrapassa o processo de decodificação, como afirma Mendoza Fillola (2001). Mesmo para um leitor ingênuo e gastronômico o ato de ler propicia novas sensações: Ler é envolver-se com as personagens, é participar da história como se a tivesse escrito, é imaginar mundos possíveis como se fossem reais, é sofrer com o sofrimento das personagens, é ser feliz, experimentando a felicidade de um final que traz uma mensagem de alegria, acalento e paz ou angustiar-se perante o que sucede na trama narrativa.

Ler, compreender, interpretar significa mergulhar no universo da leitura, ou seja, viver a leitura e fazer parte dela, repensar valores, adquirir outros e ainda fortalecer os existentes. A literatura interroga o seu leitor e, nesse sentido, contribui para a modificação do seu ambiente cognitivo,

humanizando, socializando, aproximando gerações e povos. Cada texto tem uma peculiaridade, apresenta características próprias de estilo, formas, elementos do contexto social e cultural.

A escola é o espaço de promoção literária nos primeiros anos do estudante, assim, a literatura assume a condição de promotora dos valores concebidos socialmente (DURAN, 2002). Isso confere ainda mais responsabilidade aos livros de literatura infantil. Eles podem contribuir para a formação de entes humanos mais criativos (COLOMER, 2003).

Segundo Fernando Azevedo (2009: 10), é preciso “que tanto professores como educadores sejam pessoas culturalmente sensíveis”, porque o educador é o mediador dos livros para a criança, lhe cabe a responsabilidade de escolhê-los. Como aponta Mendoza Fillola (2001: 49), “*la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percebe, se lee*”. Observando como o conhecimento se desenvolve na mente a partir da leitura da literatura, percebemos que:

*la finalidad de ese giro era proponer hipótesis sobre los procesos de construcción del significado a través del descubrimiento y la descripción formal de los significados que los seres humanos crean a partir de su relación con el mundo. (COLOMER, 1998: 69)*

Centra-se aí a necessidade de perceber como a criança recebe e ressignifica a leitura em relação ao mundo em que vive e à sua própria identidade. A literatura é um dos meios fundamentais para aumentar a experiência da criança: “As histórias, com os seus espaços do ‘Era uma vez...’, ajudam a criança a arrumar a sua casa interior e a ampliar o conhecimento que tem do mundo. Imaginar é ver o mundo na sua totalidade” (MESQUITA, 2010: 32).

Percebemos que a escola, mesmo diante de tantos atrativos dos meios de comunicação, tem como uma de suas metas, introduzir, na infância, a beleza do texto literário, fundamental para a formação de sujeitos mais humanos e sonhadores.

Ítalo Calvino (1990: 11) esclarece que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.” No universo da literatura infantil, sempre existem outras possibilidades, outros caminhos, sejam eles do presente ou do passado, que podem mudar nossa visão de mundo (CALVINO, 1990). Os seres humanos estão em constante processo de aprendizado. Isso é mais

intenso na criança, pois nada é dado, tudo é construído. Se através da literatura infantil desenvolvemos conhecimentos que instigam a criança a viajar por mundos possíveis, é também através dela que os valores podem ser cultivados, regados e colhidos. A satisfação de uma criança, ao ouvir uma história, reside exatamente nas repetições de frases, de ações que, de alguma forma, lhe chamam a atenção.

#### 2.4.1 Literatura e tradição oral

Ideias preciosas estão contidas nos textos de tradição oral. Textos nascidos dos contos populares que viajavam junto a expedições terrestres e marítimas por territórios longínquos através das narrativas de contadores de histórias. De boca em boca, as histórias inventadas varavam cidades e países como entretenimento, difundindo-se histórica e geograficamente, impregnando-se na cultura e chegando até nossos dias.

A literatura de tradição oral foi movida por histórias contadas pelo povo em voz alta, evidenciando um narrador criativo e loquaz. Ao recitar um poema, ou um conto, de improviso ou decorado, o poeta-contador punha toda sua emoção, expressada pelo corpo, mas era a sua voz que lhe aferia autoridade. (ZUMTHOR, 1993: 19)

Na pré-história, essa era uma tradição disseminada nas tribos primitivas da África, da Austrália, entre outras. Desenvolveu-se no humano o hábito de aprender a ouvir a voz do outro desde pequeno. Para Zumthor (1993:17), “a tradição oral se situa pela duração. Os contos, as lendas, as fábulas, os mitos, vieram da tradição oral”.

Sobre o conhecimento popular herdado por várias épocas, por contextos históricos e culturais diferentes, importa dizer que essas jóias sobreviveram ao tempo e difundiram-se no espaço, diante de novos argumentos, ampliações e fragmentações. No entanto, se metamorfoseiam, mas não perdem sua essência, sobrevivendo a todo tipo de opressão. Talvez aí resida o maior mistério dos contos de tradição oral, como diz Estés (2005).

Segundo Parafita (1999: 44), a “literatura popular de tradição oral” é considerada “um conjunto diversificado de formas de arte verbal determinadas tradicionalmente pelo uso que o povo delas faz, e que, por isso, são testemunho da sua cultura.” Parte desses relatos da literatura oral, especialmente na Europa, foram compilados, recriados e imortalizados por escritores como Charles

Perrault, La Fontaine e os irmãos Grimm. Esses autores transformaram as narrativas orais tradicionais, em narrativas escritas, legando uma herança valiosa para as novas gerações.

Histórias nascidas e desenvolvidas junto às camadas populares da população ganharam força. Uma vez compiladas e difundidas na forma impressa, deram margem a que os Irmãos Grimm e Perrault se destacassem como (re)inventores dos contos de fadas. As narrativas orais integram a memória e o imaginário de um povo. A literatura de transmissão oral é um veículo utilizado nas comunidades para partilhar conhecimentos axiológicos per viventes e relevantes no contexto das práticas comunitárias. “A cada geração cabe a responsabilidade de passar à seguinte o seu testemunho, para que o fio condutor da memória não seja quebrado” (MESQUITA, 2011: 04).

Através das narrativas orais, aspectos importantes da cultura são transmitidos, havendo (re)significação de tradições, sempre com o risco da perda de elementos identitários. Segundo Bachelard (2009), as histórias e os contos fabulosos contados aos netos, incutem neles o hábito de também contar histórias, mesmo que criem suas próprias fábulas.

Zumthor (1993) compreendia que a voz é a matéria-prima e que, por isso, tinha que ser valorizada. Como ficcionista e poeta teórico, ele abriu novos rumos nos estudos da literatura oral. Mesmo diante da escrita, que registra e fixa, nada se compara à força nômade da voz, que, quando entoada, com gestos e expressões, toma para si o ouvinte, que se encanta na experiência da descoberta ou (re)descoberta, pela audição, de algo que já antes ouvira.

Em uma ampliação do conceito de literatura, o texto poético de tradição oral foi fundamental, pois assumiu como ‘performance’, no sentido de ‘texto em presença’, permitindo se pensar nas poéticas da voz. Nesse sentido, seriam considerados o escrito, o oral e os modos representativos corporais. Com essa concepção de ‘La permanencia de la voz’, Zumthor ficou conhecido dos chamados oralistas como Walter Ong e Ruth Finnegan. O paradoxo é que, ao mesmo tempo em que se aproxima, se afasta, posto que a voz seria incapaz de permanecer em uma única direção. O texto tem uma dinâmica interna que se move e chega ao que Zumthor (1993: 18) chamou de “uma epifania da voz.”

É necessário falar no poder que a voz possui quando se trata de literatura de tradição oral. No entanto, agregado ao rompimento dos limites que a voz pode alcançar, existe a memória e essa, por natureza, anda junto com o esquecimento. Nesse sentido, é preciso pensar em algo que não deixe

essas histórias se perderem. Daí surgem os autores que escrevem e tornam a literatura de tradição oral ligada ao saber/conhecimento do que se fala ou se pretende atingir com a voz: a *performance*. Esta, sem dúvida, muda o conhecimento, no instante em que a comunicação ocorre. Não se trata de colocar a *performance* em divergência com a aceitação da voz. Mas o momento desse desempenho é exatamente o da aceitação do ato da comunicação poética. Isso só ocorre quando corpo e voz se unem em um determinado contexto para proporcionar sensações aos seus ouvintes. (ZUMTHOR, 1993).

Há uma preocupação em autores como Zumthor em recuperar ou não deixar que o papel da oralidade das culturas antigas seja esquecido, ante a evolução da escrita. “O prestígio da tradição, certamente, contribui para valorizá-lo; mas o que integra nessa tradição é a ação da voz” (ZUMTHOR, 1993: 19). Um texto pronunciado, lido, não provoca a mesma sensação de quando é proferido livremente. “A oralidade não significa analfabetismo, que, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como lacuna” (ZUMTHOR, 1977: 27). Assim, se revela uma poética da oralidade, ou seja, uma poesia da voz e da memória.

A literatura de tradição oral expressa as diferenças entre as estruturas sociais e culturais de cada contexto, de cada momento vivido pelos nossos antepassados, que deixam suas lembranças eternizadas pela comunicação realizada através da voz. Nosso primeiro ato ao nascer é chorar - é a utilização da voz como meio de comunicação.

#### 2.4.2 Literatura infantil e intertexto-leitor

Os textos da literatura infantil apresentam determinados mundos possíveis mantendo, com a Semiosfera<sup>7</sup> – campo que reúne, entre outras, dimensões axiológicas, sociais, histórico-culturais e ideológicas - uma relação mediata. Isso significa que, embora não possam ser concebidos como uma relação especular com o mundo empírico e histórico-factual, contribuem - pelo modo como dão a ler esses mundos possíveis - para uma modificação dos ambientes cognitivos dos seus leitores.

Ângela Balça (2010: 47) considera “os textos literários para a infância (...) o reflexo das nossas sociedades interculturais, uma vez que abordam, não raras vezes, questões como a identidade e a alteridade, a etnia e a cultura, a língua.”

---

<sup>7</sup> Ver nota 5, sobre Semiosfera.

Na perspectiva de assimilação axiológica, ou seja, a educação para o desenvolvimento de valores humanos, o saber ler é o passo inicial. No entanto, para saber ler é preciso primeiro saber sentir. Ao sentir o significado afetivo que a leitura proporciona, a criança é movida a avançar. Por mais que inventemos ou criemos coisas para dar segurança à criança, nada é mais importante que a aprendizagem sentimental e socializadora. Teresa Duran (2002) diz que entram em jogo, a princípio, a sensação, os sentimentos e a sensibilidade. A sensação é a capacidade de a criança fazer distinção entre o frio e o quente. Sentimentos surgem quando a criança começa a identificar o que é bom ou ruim, feio ou bonito. Sensibilidade está relacionada com a capacidade de associação que a criança faz do sentir com a aquisição da linguagem.

Pais, professores e escola são mentores da criança nas interações verbais com os sentidos. Para realizar esse papel, pais e educadores precisam de um aparato de leitura para adquirir conhecimentos renovados, em virtude das mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos com muita velocidade. Ao longo da aprendizagem da linguagem e da escrita, a criança vai fazendo associações e, a partir dessas associações, constrói as representações. Ou seja, vê um objeto e o associa a uma palavra, vê uma imagem e a associa a uma situação e assim por diante.

Essa fase é a da compreensão de que ler é construir significados. Duran (2002: 41) aponta três funções que determinam quando uma criança entende o que leu:

*i) Reconhecer: ocorre quando a criança é capaz de isolar, dentro de um contexto, um signo e dizer-lhe o nome e função. Quando a criança observa um livro de imagens, identifica a reação das personagens pela expressão que a imagem coloca. Por exemplo: choro. ii) Identificar-se com o mesmo: ler visualmente significa estabelecer uma relação entre a representação da realidade e a expressão da nossa própria realidade. Ou seja, desenvolver uma relação afetiva com a personagem. Quando uma criança lê uma imagem, ela é capaz de reconhecer-se nela, vivendo o que os outros vivem e projetando suas próprias vivências naquilo que está vendo. iii) Imaginar: uma criança imagina, quando consegue, a partir das experiências que adquiriu de outras maneiras, como lugares, jogos, filmes, livros, viver outra experiência criada ou não, mas que enriquece o seu mundo. No fundo, trata-se de ativar e mobilizar um quadro de referências intertextuais.*

A polissemia se expressa através da linguagem escrita e visual, podendo permitir aos leitores uma comunicação pela interpretação feita à obra lida ou ouvida. No caso específico da criança da Educação Infantil, que ainda não sabe ler, a audição da história contribui para a compreensão do universo empírico e histórico-factual em que está inserida.

Procurando nos acercar do conceito de intertexto-leitor, achamos pertinente refletir sobre “polifonia” em Bakhtin. A polifonia reflete a multiplicidade de vozes de uma obra literária, “ideologicamente distintas, as quais resistiam ao discurso autoral”, conforme descrevem Pires e Tamanini-Adames (2010: 66). Para compreender melhor essa ideia, podemos imaginar as personagens desenvolvendo seu próprio discurso, à medida que o autor as criou e as pôs em conexão umas com as outras. Ou seja, trata da ideia de que a personagem adquire certa autonomia conforme vai enunciando um modo de ser no mundo.

A polifonia trata da “parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam e, todo discurso é formado por diversos discursos”. (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010: 66). Bakhtin reflete sobre uma perspectiva de discurso que encerra a “linguagem em ação” envolta nas relações sociais que a reproduzem, pois para ele o discurso revela

*a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207).*

Pires e Tamanini-Adames (2010: 66), citando Scorsolini-Comin et al, reforçam que “Bakhtin emprega a palavra polifonia para descrever o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, sem que nunca exista a dominação de uma voz sobre as outras.”

Assim, a polifonia está relacionada à diversidade de vozes, enquanto o dialogismo em Bakhtin é a essência da produção dos enunciados<sup>8</sup> atinentes a um contexto. “A linguagem, na

---

<sup>8</sup> “Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. A enunciação não existe fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um ‘horizonte social’ bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Portanto, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação”. Rechdan (2003: 45)

concepção bakhtiniana, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, em que o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade." (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010:67).

Por outro lado, Rechdan (2003: 46) adverte que “dialogismo [em Bakhtin] não deve ser confundido com polifonia, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso”.

Bakhtin (2008) desenvolve essa reflexão a partir da análise da obra do romancista Dostoiévski para, depois, afirmar que o dialogismo está presente no gênero Romance. Ao refletir sobre o conceito de dialogismo, sugere que os interlocutores, pelo diálogo entre si e/ou entre distintos textos, posicionam-se como entes sócio-históricos, uma vez que cada enunciado explicita uma dada visão de mundo e também está relacionado a um contexto.

Também não prescindimos nessa discussão do que desenvolveu Kristeva (1974) sobre intertextualidade, já comentada no item 2.3.1 - uma vez que esta traz o conceito a partir das ideias de Bakhtin. Sobre a intertextualidade é pertinente ainda acrescentar que para a autora, o texto é elaborado em função de outros já existentes. A intertextualidade envolve enunciados que se comunicam entre si, “pois todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é a absorção de outro texto” (KRISTEVA 1974: 68). Assim, o novo texto surge em consonância ou dissonância de sentido em relação a outro que já fora enunciado.

Para Kristeva (1974), a intertextualidade funciona como base do texto literário e tem relação com textos gerados nas relações sociais. Assim, a ideia de texto vai além da mera palavra escrita, podendo englobar a manifestação textual iconográfica, incluindo quaisquer imagens. Em Kristeva (1974), o texto pode ser compreendido como uma manifestação situada em um referencial histórico, que reflete e representa uma dada realidade. Assim, pela intertextualidade o autor se envolve na história que conta e o seu texto reflete a sociedade por ele imaginada.

O leitor, por sua vez, pode formular seu próprio diálogo com a obra, mobilizando seu acervo de vivências e conhecimento, pois, para compreender uma dada história enunciada, faz uso de enunciados de que já dispõe. Assim, para compreender o intertexto-leitor implica saber como o leitor é percebido no âmbito das teorias de aprendizagens. Como diz Fillola (2001: 33): *“Los estudios de la didáctica específica de la literatura combinan los avances de los ámbitos científicos de la filología con las orientaciones de las teorías del aprendizaje”*. Fica claro a necessidade e o interesse na



funcionalidade do intertexto-leitor para que assim a leitura venha a ter significado e aquele que lê um texto literário consiga estabelecer relações com outros textos e com sua própria experiência.

Os protocolos através dos quais o leitor estabelece relações entre uma obra e outra, bem como entre suas experiências subjetivas, reavivam sua memória, possibilitando experiências cognitivas. Assim, faz prosperar a capacidade de distinguir o que é real daquilo que se apresenta como fictício. O intertexto proporciona ao leitor perceber que em uma história e outra há um “*juego creativo de reelaboración, con alusiones explícitas literales.*” (MENDOZA FILLOLA, 2001: 37).

Os textos literários objeto de recepção na Educação Infantil são pensados, graficamente, visando adequar-se ao seu destinatário explícito: letras grandes, muitas imagens com coloridos para chamar a atenção da criança. Essas imagens têm uma razão de ser, um objetivo a ser cumprido, no contexto cultural em que a organização educacional está inserida.

Na educação infantil, o texto é contado pelas educadoras, mas também, lido pela criança através das imagens. Ali, a criança não é apenas um receptor, ela interage e constrói saberes. A percepção do meio em que vive possibilita à criança, por meio do diálogo estabelecido com as educadoras, pensar, refletir sobre o que o texto expressa, sonhar, imaginar, podendo decorrer daí, atividades como o reconto ou a expressão plástica sobre passagens mais significativas. Toda essa seleção vai acontecendo de forma gradativa, à medida que a criança vai mantendo contato com as histórias. A partir disso, começa a fazer associações e ligações entre as personagens de uma e de outra história.

O texto literário, objeto de recepção na Educação Infantil deve ser leve, prazeroso, capaz de suscitar o interesse cognitivo da criança. O adulto precisa deixar a criança encontrar respostas, isso contribui para o seu desenvolvimento.

Bettelheim (2015) aponta para questões existenciais da criança e o significado que ela precisa encontrar em sua vida. Ele analisa os contos de fadas como uma forma de ajudar a criança a se autoconhecer e ser capaz de compreender o outro. Coloca as emoções como algo fundamental para a construção do significado da vida: “Quando as crianças são pequenas, é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação.” (BETTELHEIM, 2015: 10).

A literatura também pode ser um meio para se trabalhar questões fundamentais vividas pela criança no seu cotidiano, como: morte, separação, amor e distanciamento do outro. São questões

existenciais da própria natureza da condição de ser criança, que muitas vezes, estão presentes e interferem no seu desenvolvimento cognitivo. Para Bettelheim (2015: 11), “uma história prende a atenção da criança quando desperta sua curiosidade (...) deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções.”

Uma corrente da psicologia trabalha com a teoria da ‘*revolución cognitiva*’, o que na leitura da literatura pode ser entendida como:

*La finalidad de ese giro era proponer hipótesis sobre los procesos de construcción del significado a través del descubrimiento y la descripción formal de los significados que los seres humanos crean a partir de su relación con el mundo. (Colomer, 1998: 69)*

Centra-se aqui a necessidade de perceber como a criança recebe e ressignifica a leitura em relação ao seu mundo e à sua própria identidade. Nesse sentido, aprende a lidar com suas angústias, compreendendo a existência do bem e do mal e que, cada um, poderá fazer sua própria escolha. A unilateralidade, colocada pelos pais - e muitas vezes pela escola -, de que a vida é sempre boa, é antagônica ao referente que a criança vivencia em seu dia a dia e define como ruim.

Os contos de fadas fazem parte da literatura que ajuda a criança a vencer seus próprios medos, fraquezas e decepções. A partir daí, fortalece seu eu interior, dando um sentido à sua existência e, principalmente, compreendendo que a vida é muito mais do que sorrisos. A estruturação dos sentimentos, numa luta constante contra os desafios próprios da natureza da existência humana, forja o ser para a vida (BETTELHEIM, 2015).

É importante ressaltar o quanto a superação dos obstáculos que a vida impõe, especialmente, à criança, se dá de forma gradativa e diferente, em formato e tempo, pois respeita as peculiaridades de cada um. “O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas.” (BETTELHEIM, 2015: 16).

Nos contos modernos, o bem e o mal são simbologias de uma educação moral em que o bem sempre vence. A ideia do bem prevalecer sobre o mal é colocada como um valor necessário, inibidor do crime. O herói, para a criança, é atraente, gerando empatia e identificação, possibilitando

que ela traga para seu mundo imaginário, todas as lutas e dores por ele experimentadas. A identificação com o herói da história ajuda a criança a compreender que existem diferenças entre as pessoas e reforça a ideia de que estamos fazendo escolhas o tempo todo (BETTELHEIM, 2015).

As questões existenciais e os valores contidos no texto narrativo e nas imagens, a exemplo dos contos de fadas, abordam sentimentos e desejos como amar e ser amado, medos, paixões, etc. Todos esses dilemas são abordados pelos contos, de tal modo, que a criança possa compreender e dar um significado, superando seus próprios limites. É percebido que, em todo processo educativo, encontra-se um modelo ou uma imagem de sociedade, de comportamento, de aprendizagem e de ser humano a ser formado, a ser construído, ressignificado.

O sujeito criança, quando colocado frente aos seus conflitos interiores, dá vida à sua imaginação criadora como nos contos de fadas, elaborando escudos protetores. Isso possibilita “prover a criança moderna com imagens de heróis que têm de partir para o mundo sozinhos e que – apesar de, no início, ignorarem o que o futuro lhes reserva – encontram nele, lugares seguros ao seguir seus caminhos com uma profunda confiança interior.” (BETTELHEIM, 2015: 20).

A criança não está preocupada com as interpretações feitas pelo educador sobre o conto impregnado de ideologias baseadas, em um mundo desconhecido por ela. A criança quer viver suas próprias experiências e, a partir delas, ir organizando seu mundo interior. Por isso: “Explicar para uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, além de tudo, o encantamento da história, que depende em grau considerável, de a criança não sabe absolutamente por que está maravilhada.” (BETTELHEIM, 2015: 28)

A reflexão literária aqui contida coloca os contos de fadas de maneira significativa na colaboração dos “problemas psicológicos do crescimento e da integração de suas personalidades.” (BETTELHEIM, 2015: 23). Por sua vez, Bachelard (2009: 97) afirma: “A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. As raízes da grandeza mergulham numa infância.”

A literatura possibilita uma visão de mundo que vai além do que se apresenta perceptível aos olhos. A educação integral de que tratam as diretrizes do ensino no Brasil, é possível a partir da literatura. Ela permite à criança viver experiências diversas e compreender melhor o mundo que a rodeia. A formação integral insere-se na educação tanto no ato de cuidar como educar. O cuidar, aqui, no sentido ético, pautado na orientação e dimensão pedagógica inserido “numa rede de valores

humanos” (BACHELARD, 2009: 99). A criança precisa se relacionar com as mais variadas situações do cotidiano, compreendendo-se como sujeito ativo dessas práticas, experimentando o que é diferente de si mesma.

Existe uma tendência a aceitar, no contexto social, comportamentos tidos como corretos e abandonar outros, julgados como indevidos. Muitos desses comportamentos representam rótulos, estereótipos, padrões de comportamento impostos pela sociedade que, por vezes, funcionam como formas de segregação. Isso está presente nos textos de literatura infantil e, essencialmente, nos contos de fadas.

Um livro de literatura infantil é uma oportunidade oferecida à criança para ela viver outras experiências, conhecer outros lugares, descobrir outros modos de ser. Daí se exigir seleção. Não pode ser qualquer obra, tem que ser uma obra literária que permita a abertura para a compreensão de que, na sociedade, existem contextos socioeconômicos e culturais diversos. Bettelheim (2015) chamou a atenção quando abordou os contos de fadas “tradicionais”. Ali reside uma possibilidade de a criança preencher vazios interiores a partir da identificação com as personagens.

A literatura proporciona a saída de um mundo real - e seus próprios problemas - para imergir em um mundo de fantasia. Possibilita pensar e acreditar que é possível transformar o mundo e as coisas. No entanto, o hábito da leitura é permeado de disciplina e esforço. Mas é imprescindível *“adecuar la literatura a las necesidades, intereses y capacidades de los niños y adolescentes, permitiendo el acceso a la lectura de un número mayor de jóvenes”* (EULATE, 2000: 107). Por isso, Osoro (2000: 146) adverte:

*Pero lo malo es que el entusiasmo y la creatividad que volcamos en este aspecto de la didáctica de la lectura desaparece por completo cuando trabajamos la lectura comprensiva, la técnica lectora oral y expresiva, la lectura como fuente de conocimiento, a lectura reflexiva.*

Mas, afinal, qual o verdadeiro sentido da leitura? Se não possibilita promover o pensamento lógico, criativo e crítico - isto é, repensar valores e atitudes, desenvolver o intelecto, divergir das ideias apontadas -, não faz sentido. Uma leitura compreensiva, precisa ser instigadora, principalmente, se é focada para a criança.

A literatura favorece uma experiência da criança. Uma vez que mistura realidade e fantasia, possibilita a criação e a (re)invenção da realidade e do contexto em que a criança está inserida. Daí, podemos dizer que se trata do fenômeno da competência literária, em virtude de esta só poder ser compreendida numa perspectiva “histórico-cultural.” A questão é *“cómo, a través de qué textos y con qué ayudas sociales se desarrollan estas competencias en los niños y adolescentes para hacerlos capaces de participar plenamente en este tipo de comunicación”* (COLOMER, 1998: 80). Os contos de fadas procuram responder a esta questão ao dar significado à vida da criança através das belas histórias contadas.

Mendoza Fillola (2001) dispõe como funções da literatura infanto-juvenil a projeção, a contribuição, a associação, a formação, a aproximação e a potenciação. Tudo isso converge para o desenvolvimento de habilidades de compreensão da estrutura literária, cuja formação do hábito de ler vai convergir para o desenvolvimento da competência literária e para a expansão do intertexto-leitor.

A competência literária, quando adquirida, interfere na forma como o leitor analisa, compreende e identifica o texto, observando seus aspectos poéticos, estéticos, culturais. A identificação desses aspectos é o ponto chave para adquirir o conhecimento do texto lido, porém para isso acontecer depende da forma como o leitor aprecia o texto. Segundo Mendoza Fillola (2001: 215):

*se ha indicado que el intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria y se ha insistido en que sin las múltiples actividades de lectura no es posible la formación y, aún menos, el desarrollo de la competencia literaria.*

Somente através da compreensão daquilo que se lê é que se pode dizer que o leitor tem o intertexto. E essa compreensão não é somente algo que decodifica os símbolos, e sim algo adquirido através da identificação dos elementos presentes no texto. O que significa dizer que o leitor possui sua competência literária a partir da utilidade do intertexto para o leitor. Dentre as funções *“que la competencia literaria desempeña, está la de potenciar las habilidades de recepción de los textos literarios”* (FILLOLA, 2001: 216). Isso implica dizer que o sujeito leitor integra o texto lido, em virtude de começar a entrar na história, a imaginar o que vem na próxima página.

Cada texto tem uma peculiaridade, apresenta características próprias de estilo, formas, elementos do contexto social e cultural. Tudo isso vai estar implícito ou explícito no texto, sendo o leitor quem fará essa identificação a partir da sua interpretação e compreensão do texto. Tudo dependerá dos conhecimentos prévios do leitor. Conhecimentos estes, que estão guardados no subconsciente e são ativados dando uma dimensão de encantamento, especialmente na criança ante o inusitado (BETTELHEM, 2015). Como afirma Mendoza Fillola (2001: 218): *“La competencia literaria y la competencia lectora mantienen una estrecha interdependencia. La competencia lectora abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, y, además, al goce estético.”*

A competência literária impulsiona a realização de uma leitura mais construtiva, porque permite a percepção do significado presente no discurso literário. Para Mendoza Fillola (2001: 221),

*El desarrollo de la competencia literaria como actividad central en la concepción didáctica de la literatura se organiza en: - la formación para la recepción lectora; - el reconocimiento y el análisis del discurso literario. - la aplicación y la producción.*

A escolha de um livro com texto literário atrativo pode ser definitivo para a experiência da criança com a literatura, quando for adulto. Poderíamos dizer que esse é um conhecimento técnico que não avança em razão de precisar conceber as coisas dentro de um universo maior e mais complexo, interligadas o tempo todo (MORIN, 2006).

Enquanto a educação estimula a criança a assimilar valores, visando contribuir com a formação humana; esta mesma criança é envolvida em uma profusão de informações que parecem resultar em um mundo caótico e confuso. Diante de tal realidade, a Educação Infantil deveria conceber a criança apenas como ente em formação, evitando colocar sobre ela, responsabilidades de adulto.

A criança precisa experimentar a fase pueril, livre e ingênua, para ir se fortalecendo para a posterior vida adulta. Isso não prescinde dos conflitos que sempre existirão. Eles são necessários para o equilíbrio das relações, assim como as diferentes ideias que surgem a partir das divergências. Da forma como o bem e o mal nos contos infantis trazem aprendizado e segurança na construção do ser, “o que de fato está subjacente... é a convicção de que a literatura para crianças é algo ‘diferente’”

(SHAVIT, 2003: 62). Ou seja, não é só o valor educativo que deve ser apreciado, é, sobretudo, o valor literário, pois, inerente a ele está o educativo - caso o educador saiba trabalhar o texto.

Com o texto literário, podemos explorar vários aspectos, oferecendo à criança outra forma de aquisição do conhecimento. Esse conhecimento perpassa o universo do livro e vai além das estruturas escolares e do currículo.

Os contos de fadas têm esse poder de colocar o leitor dentro do texto lido, mergulhando ali sua imaginação que viaja por mundos desconhecidos, mas que provocam a criatividade e a capacidade de fazer contextualizações com outros textos. Essa experiência da leitura é única, inalterável, por ser uma experiência vivida humanamente (SCHOLES, 1989). Dessa maneira, a leitura torna-se agradável. Para Scholes (1989: 33): “A leitura não constitui apenas um meio para atingir outros fins; é uma das grandes recompensas recebidas quando se faz uso das nossas capacidades, uma razão de viver, um fim em si mesmo”.

“[...] *thinking of picture books in semiotic terms is our most valuable tool in coming to understand them*”<sup>9</sup>. (NODELMAN, 1999: 72)

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutimos sobre as linguagens verbal e imagética desenvolvidas nos *picture books*, analisando a relação texto-imagem, seus aspectos constitutivos e valorativos, especialmente no que diz respeito ao sentido axiológico dessas obras, em consonância com o que propõe Nodelman (1999).

Apreciamos a relação e o sentido das duas linguagens na perspectiva semiótica. Em Sipe (1998) analisamos a construção semiótica a partir do conceito de ‘transmediação’. Esse autor elabora uma teoria das relações das duas linguagens, numa proposta de relação sinérgica entre a verbal e a imagética. Pudemos esclarecer o funcionamento da Semiótica discorrendo sobre a tríade proposta por Pierce, na interpretação de Sipe (1998), chegando à formulação de triângulos geradores de sentidos a partir da interpretação que o leitor faz das mensagens visual e verbal.

Por fim, discorreremos sobre a teoria desenvolvida por Molly Bang (2000), à medida que essa autora procurou em seus trabalhos de ilustração, percorrer o caminho da síntese psicológica com o suporte orientador de Rudolf Arnheim - especialista em Psicologia da Arte. Descrevemos os dez princípios de Bang que estabelecem um roteiro prático para a elaboração e a leitura da linguagem visual das artes gráficas e das imagens em geral.

#### 3.2 ANÁLISE SEMIÓTICA DO *PICTURE BOOK*

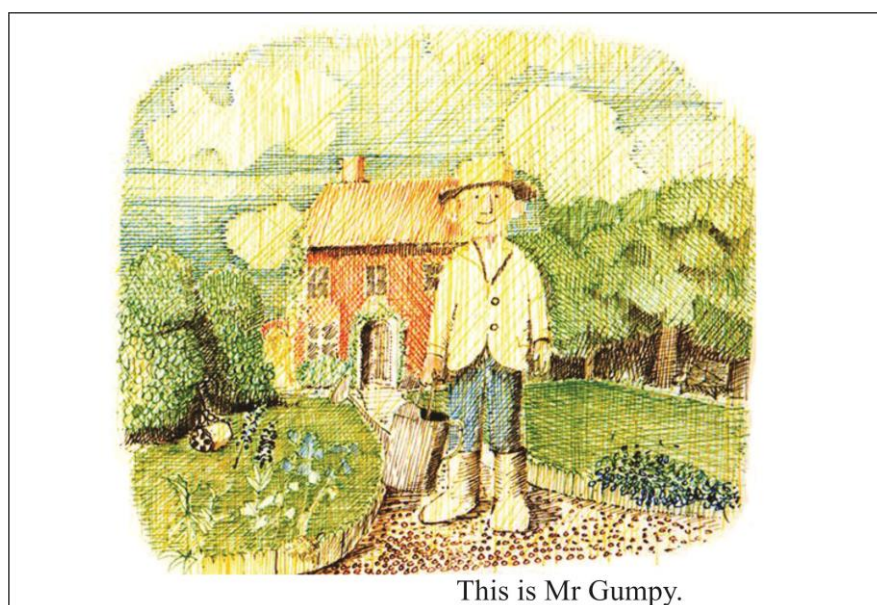
Através da leitura comentada de uma cena do *picture book Mr. Gumpy's Outing*, Nodelman (1999) situa uma perspectiva de análise deste tipo de literatura, destacando a Semiótica como instrumento de compreensão da produção texto-imagem. Abaixo, a cena comentada e a análise de acordo com o que foi proposto por Nodelman.

---

<sup>9</sup> Tradução: Pensar em livros ilustrados em termos semióticos é nossa ferramenta mais valiosa para compreendê-los.



Figura 1 – REPRODUÇÃO DE IMAGEM DE MR. GUMPY



*BURNINGHAM, John (2001: 3). Mr. Gumpy's Outing. New York: Henry Holt and Company.*

O que a cena acima fala? O que ela ensina? A página inicial de abertura da história limita-se a um desenho colorido e a uma frase. Trata-se de um livro para criança. Quantas palavras estão encerradas em tão simples imagem? A história toda desenvolvida por Burningham é apresentada em 32 páginas de imagens e alguns breves e simples textos. Vejamos a descrição:

*it is a 'picture book', a combination of verbal texts and visual images. We provide children with books like this on the assumption that pictures communicate more naturally and more directly than words, and thus help young readers make sense of the texts they accompany.<sup>10</sup> (NODELMAN, 1999:70).*

Voltando à página inicial de Mr. Gumpy, se não considerássemos as convenções linguísticas, perceberíamos tão somente uma mancha gráfica com cores e as imagens que tentam

---

<sup>10</sup> Tradução livre: “É uma imagem-livro, uma combinação de textos verbais e imagens visuais. Nós oferecemos às crianças livros como este com a suposição de que as imagens se comunicam de forma mais natural e mais diretamente do que as palavras, e assim ajudamos os pequenos leitores a entender os textos que eles acompanham”.

descrever uma casa, uma figura humana e elementos da natureza. Há uma representação icônica; enquanto as letras e palavras são totalmente arbitrárias, pois para fazer sentido, as letras e sinais são considerados representações simbólicas. Há aí uma representação que exige um conhecimento prévio para que se aceite naturalmente que aqueles traços e cores, seguidos das palavras, tratam de apresentar um homem chamado Sr. Gumpy (NODELMAN, 1999).

Nodelman ainda esmiúça o aspecto gráfico que ali representa uma possibilidade do que seria uma situação real:

*My previous knowledge of pictures leads me to assume that this man is different from his image. He is not four inches tall. He is not flat and two-dimensional. His eyes are not small black dots, his mouth not a thin black crescent. His skin is not paper-white, nor scored with thin orange lines. I translate these qualities of the image into the objects they represent, and assume that the four-inch figure 'is' a man of normal height, the orange lines on white merely normal skin. (NODELMAN, 1999:70).<sup>11</sup>*

Há uma aceitação não questionada da representação gráfica em substituição ao que seria o homem e as coisas numa representação da realidade ou de uma história fictícia. Esta naturalização esconde mais do que os sentidos práticos de representação icônica dos desenhos e da simbologia da escrita, pois aí estão embutidas as ideologias, e visões de mundo. Neste caso, de uma perspectiva inglesa é aceita como universal: o papel do homem, da criança, do animal; os hábitos como o comportamento previsível da criança, de cada animal e até a hora do chá - como se percebe quase ao final da história: “‘Nós vamos caminhar para casa através dos campos’, disse o Sr. Gumpy. ‘É hora do chá.’” (BURNINGHAM, 2001:28)

Nodelman (1999), na análise dessa obra, considera os olhos inocentes da criança e os olhos do adulto, ou seja, são leituras diferenciadas para uma mesma história. Na perspectiva pueril existe o encantamento com os desenhos e a história aparentemente simples; em oposição à

---

<sup>11</sup> Tradução livre: “Meu conhecimento anterior de imagens me leva a assumir que esse homem é diferente da imagem dele. Ele não tem quatro polegadas de altura. Ele não é plano e bidimensional. Seus olhos não são pequenos pontos negros, sua boca não é um traço preto fino crescente. Sua pele não é branca em papel, nem marcada com linhas finas de laranja. Eu traduzo essas qualidades da imagem nos objetos que representam e assumem que a figura de quatro polegadas ‘é’ um homem de altura normal, as linhas de laranja sobre branco são simplesmente pele normal.”

complexidade da leitura desenvolvida pelo adulto, que enquadra aspectos sensuais, comportamentais e éticos, encerrados em uma tradição que sustenta aspectos morais de uma dada cultura.

*The most significant fact about such representations is the degree to which we take them for granted. Both adults and children do see books like Mr Gumpy as simple, even obvious, and as I discovered myself in the exercise I report above, it takes effort to become aware of the arbitrary conventions and distinctions we unconsciously take for granted, to see the degree to which that which seems simply natural is complex and artificial.* (NODELMAN, 1999:72).<sup>12</sup>

Há ainda, do ponto de vista da disposição dos textos e/ou imagens, uma convenção da narrativa ocidental: a leitura da esquerda para a direita. Tais convenções não operam para livros impressos em países como Israel ou Japão, mesmo se esses livros contiverem apenas imagens e não tiverem palavras em hebraico ou japonês, destaca Nodelman (1999).

Na história de *Mr. Gumpy* se percebe a presença sutil de um narrador invisível que, pouco a pouco, no decurso das páginas duplas, vai fortalecendo a imagem do homem adulto protagonista em relação ao papel secundário da criança e do animal. Em cada página dupla, a da esquerda do leitor dispõe de mancha em preto e branco, na medida em que a da direita é colorida, apresentando as personagens. Já próximo do final e no final, tudo é colorido: todos no barco, todos tomando chá.

Metodologicamente, Nodelman (1999: 72) diz que: *“It’s for that reason that such exercises are so important, and that thinking of picture books in semiotic terms is our most valuable tool in coming to understand them”*. O autor reforça sua afirmação citando Marshall Blonsky (1985: vii) sobre *“‘The semiotic head’, or eye, ‘sees the world as an immense message, replete with signs that can and do deceive us and lie about the world’s condition’*”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Tradução livre: “O fato mais significativo sobre tais representações é o grau em que as tomamos como garantidas. Tanto adultos quanto crianças veem livros como o Sr. Gumpy tão simples, até óbvios. Como descobri no exercício que relato acima, é preciso esforço para tomar consciência das convenções e distinções arbitrárias que inconscientemente tomamos como garantidas, para ver o grau para o qual aquilo que parece simplesmente natural é complexo e artificial”.

<sup>13</sup> Tradução livre: “É por essa razão que tais exercícios são tão importantes e que pensar em livros ilustrados em termos semióticos é nossa ferramenta mais valiosa para compreendê-los.” [...] “‘A cabeça semiótica’, ou olho, que “vê o mundo como uma mensagem imensa, repleta de sinais que podem nos enganar e mentir sobre a condição do mundo”.

Ainda de acordo com Nodelman (1999), os livros ilustrados são encantadores por natureza, no sentido de conquistar leitores inexperientes, a criança, e inculcar em sua mente a ideologia da cultura dominante. São sutis formadores de opinião porque não são questionados. Simplesmente são assimilados, fortalecendo um padrão cultural vigente. No caso, o *Mr. Gumpy* é homem, adulto, senhor da situação; enquanto as crianças e os animais estão ali para justificar o poder e o papel do protagonista humano.

*As John Stephens suggests, 'Ideologies . . . are not necessarily undesirable, and in the sense of a system of beliefs by which we make sense of the world, social life would be impossible without them' (1992: 8). But that does not mean that all aspects of social life are equally desirable, nor that all the ideology conveyed by picture books is equally acceptable. Picture books can and do often encourage children to take for granted views of reality that many adults find objectionable. (NODELMAN, 1999:73).*<sup>14</sup>

Na avaliação de Nodelman, a obra de Burningham (2001) reforça estereótipos e procura descrever certos comportamentos como padrões não modificáveis. Ao aceitar as crianças e os animais em seu passeio de barco, o Sr. Gumpy os adverte sobre seus respectivos maus comportamentos. Todos mentem pra ele dizendo que vão atender aos seus apelos. No início, se comportam bem, mas logo que o barco começa a navegar, tudo muda: “*The goat kicked/ The calf trampled/ The chickens flapped/ The sheep bleated/ The pig mucked about/ The dog teased yhe cat/ The cat chased the rabbit/ The rabbit hopped/ The children squabbled/ The boat tipped...*”<sup>15</sup> (BURNINGHAM, 2001: 24).

Essa reflexão nos remete à ideia de que os *picture books* parecem ter um propósito didático de encorajar a criança a um comportamento adulto aceitável, enquanto inserem também a possibilidade de instigar os prazeres e os comportamentos desviantes da tradição conservadora. A literatura infantil é também mediadora de uma passagem do pensamento infantil para o pensamento

---

<sup>14</sup> Tradução livre: “Como John Stephens sugere, ‘ideologias... não são necessariamente indesejáveis, e no sentido de um sistema de crenças pelo qual entendemos o mundo, a vida social seria impossível sem elas’ (Stephens, 1992: 8). Mas isso não significa que todos os aspectos da vida social são igualmente desejáveis, nem que toda a ideologia transmitida por livros ilustrados seja igualmente aceitável. Os livros ilustrados podem e muitas vezes encorajam as crianças a ter uma visão da realidade que muitos adultos consideram objetável.”

<sup>15</sup> Tradução livre: “O bode chutou/ O bezerro pisou/ As galinhas ciscaram/ As ovelhas baliram/ O porco cagou/ O cachorro ralhou com o gato/ O gato perseguiu o coelho/ O coelho saltitou/ As crianças brigaram/ O barco virou...”.

adulto, com mensagens sutis. Algumas obras literárias, hoje convertidas em álbuns ilustrados, são exemplo deste viés.

### 3.2.1 Explorando aspectos práticos da Semiótica

A partir do conceito de “transmediação”, da Semiótica, Lawrence Sipe (1998) elaborou “uma teoria das relações texto-imagem”. Nela, Sipe procura dar conta de questões que envolvem o contraponto, a convergência, a divergência e outras relações entre os componentes imagem e texto nos álbuns ilustrados. Buscando captar os enfoques analíticos de vários autores que se debruçaram na explicação do formato literário *picture book*, Sipe sintetiza sua análise no termo “sinergia”:

*My own descriptive term is "synergy," defined by the Shorter Oxford English Dictionary as "the production of two or more agents, sub-stances, etc., of a combined effect greater than the sum of their separate effects." In a picture book, both the text and the illustration sequence would be incomplete without the other. They have a synergistic relationship in which the total effect depends not only on the union of the text and illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts. (SIPE, 1998: 98).*<sup>16</sup>

De acordo com Sipe (1998: 99), citando Iser, o leitor age como co-criador da obra, fornecendo a parte dela que não está escrita, mas apenas implícita. *“Each reader fills in the unwritten work or the ‘gaps’ in his or her own way, thereby acknowledging the inexhaustibility of the text.”*<sup>17</sup> Esse conceito de Iser que confere ao leitor certa co-autoria nos leva a imaginar os leitores completando o texto verbal de um livro ilustrado, com informações das ilustrações; e/ou usando informações do texto verbal para preencher algumas lacunas deixadas pelas imagens.

---

<sup>16</sup> Tradução livre: “Meu próprio termo descritivo é ‘sinergia’, definido pelo Shorter Oxford English Dictionary como ‘a produção de dois ou mais agentes, substâncias, etc., de um efeito combinado maior que a soma de seus efeitos separados’. Em um livro de imagens, tanto o texto quanto a seqüência de ilustrações ficariam incompletos sem o outro. Eles têm uma relação sinérgica em que o efeito total depende não apenas da união do texto e ilustrações, mas também sobre a percepção de interações ou transações entre essas duas partes...”

<sup>17</sup> Tradução livre: “Cada leitor preenche a obra não escrita ou as ‘lacunas’ de seu próprio modo, reconhecendo assim a inesgotabilidade do texto”.

Neste caso, já não podemos reduzir os desenhos a meras ilustrações ou os textos a meras legendas, uma vez que, nessa compreensão da leitura, tanto desenhos quanto textos promovem, entre si, uma sinergia que é acionada pelo próprio leitor.

Em Sipe (1998: 99), Nodelman é citado por observar *“that words have a greater potential for conveying temporal information, whereas pictures have a greater potential for conveying spatial information”*.<sup>18</sup> Essa perspectiva está em consonância com a pragmática da comunicação em Whatzlawick *et al* (2007). Ali, são desenvolvidos os paradigmas da comunicação humana, em cujo estudo, realizado com pessoas na Escola de Palo Alto, fica comprovado que, na comunicação não-verbal, a imagem projetada pelo corpo em gestos e movimentos demonstra esse potencial espacial que enuncia comportamentos e sentimentos. Por outro lado, a linguagem verbal se limita ao conhecimento de um léxico e à assimilação e manifestação da linguagem escrita ou falada por meio da simbologia restrita a uma dada língua.

Lessing, citado por Sipe (1998), diz que as artes são baseadas na simultaneidade da percepção (pintura, escultura) e na sequência temporal ou na sucessão da percepção (música, literatura). Ainda de acordo com Lessing, a nossa experiência do mundo tem dois componentes, o espaço e o tempo. Daí, as artes poderiam ser classificadas com base na experiência de assimilação e engajamento do espectador, leitor ou ouvinte em relação a uma manifestação artística:

*We see a painting all at once; but in order to experience literature or music, we have to read or listen in a linear succession of moments through time. This raises the question of whether there could be arts that are based on both time and space — on simultaneity as well as successivity. Even in Lessing's time, the opera was an example of such an art form; and it was because opera combined spatial arts and temporal arts that Wagner called his operas Gesamtkunstwerke ("assembled" or "put-together" works of art). (Sipe, 1998: 99).*<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Tradução livre: “que as palavras têm um potencial maior para transmitir informações temporais, enquanto as imagens têm um potencial maior para transmitir informações espaciais”.

<sup>19</sup> Tradução livre: Nós vemos uma pintura de uma só vez; mas para experimentar literatura ou música, temos que ler ou ouvir em uma sucessão linear de momentos no tempo. Isso levanta a questão de saber se poderia haver artes baseadas no tempo e no espaço - na simultaneidade e na sucessividade. Mesmo no tempo de Lessing, a ópera era um exemplo de tal forma de arte; e foi porque a ópera combinou artes espaciais e artemporais que Wagner chamou suas óperas de Gesamtkunstwerke (obras de montagem "montadas" ou "coladas").

No entanto, não se pode ter uma visão simplificadora de que se trata de uma regra, pois nem a linguagem escrita é puramente linear, tampouco a pintura e as artes visuais também são puramente espaciais. Quando olhamos para uma pintura ou imagem de *picture book*, observamos uma série de momentos temporais em várias partes dela.

No entanto, como descreve Sipe (1998: 100), citando Steiner a *“visual art is designed “to enlarge our ability to turn sequence into simultaneity, to allow us to form ever larger temporal flows into unified, atemporal structures”*<sup>20</sup>. Não é por acaso que a nossa percepção da imagem é estática. De acordo com o autor, olhamos para a imagem em uma série de momentos temporais, mas quando olhamos, nossas mentes estão formando *“larger temporal flows into unified, atemporal structures.”*<sup>21</sup> . Isso revela o caráter de simultaneidade da arte visual.

Por outro lado, *“the primarily temporal nature of the verbal narrative creates in us a tendency to keep on reading, to keep going ahead in what C. S. Lewis termed ‘narrative lust.’*” (SIPE, 1998: 101)<sup>22</sup>. O autor descreve uma tensão entre nosso impulso de olhar as imagens de forma contemplativa, dispensando o apelo cronológico; enquanto o texto verbal nos leva a ler de uma maneira linear e sequencial, onde as ilustrações nos seduzem parando para olhar. Segundo ele:

*This tension results in the impulse to be recursive and reflexive in our reading of a picture book: to go backward and forward in order to relate an illustration to the one before or after it, and to relate the text on one page to an illustration on a previous or successive Page; or to understand new ways in which the combination of the text and picture on one page relate to preceding or succeeding pages.* (SIPE, 1998: 101).<sup>23</sup>

A exigência de recontação das histórias por parte da criança nos remete à reflexão de Sipe (1998) de que os livros ilustrados parecem exigir releitura; nós nunca podemos perceber todos os

---

<sup>20</sup> Tradução livre: “a arte visual é projetada ‘para ampliar nossa capacidade de transformar sequência em simultaneidade, para nos permitir formar fluxos temporais cada vez maiores em estruturas unificadas e atemporais”

<sup>21</sup> Tradução livre: “fluxos temporais cada vez maiores em estruturas atemporais unificadas”.

<sup>22</sup> Tradução livre: “a natureza primariamente temporal da narrativa verbal cria em nós uma tendência para continuar lendo, para manter-nos seguindo em frente no que Lewis chamou de ‘luxúria narrativa”.

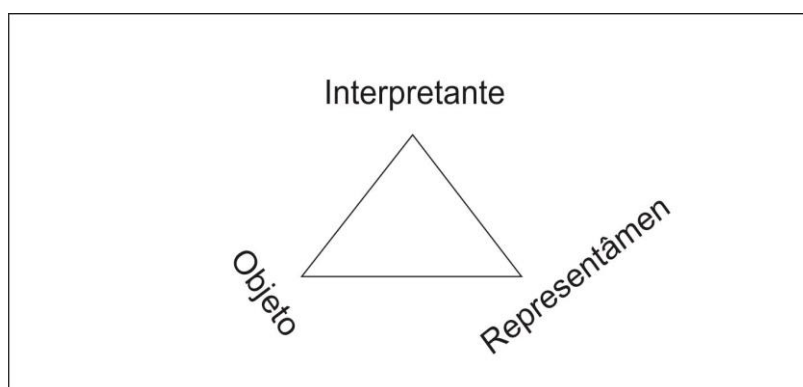
<sup>23</sup> Tradução livre: Essa tensão resulta no impulso de nossa leitura de um livro ilustrado ser recursiva e reflexiva: em retroceder e avançar para relacionar uma ilustração com a anterior ou posterior e relacionar o texto de uma página para uma ilustração em uma página anterior ou sucessiva; ou para entender novas maneiras em que a combinação do texto e da imagem em uma página se relaciona com páginas anteriores ou sucessivas.

possíveis significados do texto, ou todos os possíveis significados das imagens, ou todos os possíveis significados das relações imagem-texto.

Nesse sentido, refletimos sobre a “transmediação”, ou seja, a tradução do conteúdo de um sistema de signos para outro (SIPE, 1998). Na transmediação, a exemplo dos livros ilustrados, oscilamos do sistema de signos do texto verbal para o sistema de signos das ilustrações e vice-versa. Sempre que apreendemos uma história através dos sistemas de signos, uma nova história é produzida e assim por diante. Isso se dá numa sequência criativa infinita.

Em Sipe (1998) é trazida à discussão um dos precursores da Semiótica<sup>24</sup>, Charles Peirce, para explicar a maneira pela qual nos movemos através dos sistemas de signos. Para Peirce (1995), o uso de signos consiste em três partes: o signo em si (representâmen); o signo equivalente (chamado de interpretante) no receptor do signo; e o objeto para o qual o sinal se encontra. A relação entre essas três partes é geralmente representada visualmente por um triângulo, chamado de tríade semiótica:

Figura 2 – TRÍADE SEMIÓTICA



Desenho elaborado com base no desenho original em SIPE (1998: 102).

Para compreender esta formação de sentido, se faz necessário esclarecer que: “o signo ou representâmen”, trata de representar o objeto, mas, ao mesmo tempo, explicitar uma relação entre o objeto e a relação de sentido relacional que tal objeto proporciona na mente do leitor (interpretador). Daí, monta-se um sistema lógico tringular com a inserção de um terceiro signo, o “interpretante”. Ou seja, o objeto dispõe de dupla representação Semântica. (SIPE, 1998: 102).

---

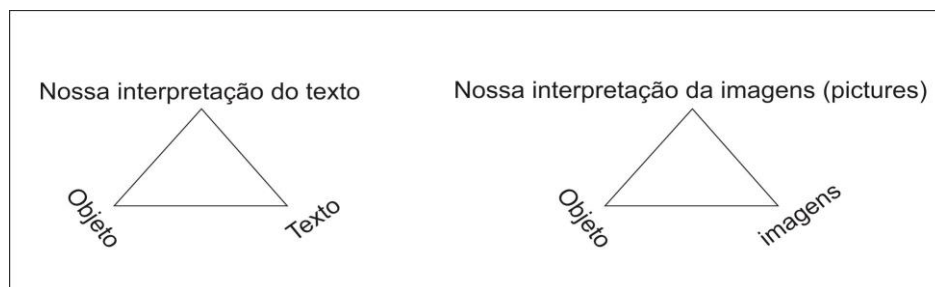
<sup>24</sup>“Semiótica: Para Charles S. Peirce (1939-1914), teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando especialmente a convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.” (NEIVA, 2013: 496).



Já a “transmediação”, segundo Siegel, é o que nos permite migrar de um sistema de signos para outro, ou seja, gerar sucessivos triângulos semióticos. Assim, "toda uma tríade semiótica serve como objeto de outra tríade e o interpretante dessa nova tríade deve ser representado no novo sistema de signos" (SIPE, 1998: 102). Assim, nos livros ilustrados, temos dois sistemas de sinais (imagem e texto), sendo, portanto, dois triângulos semióticos (figura 3), geradores de outros tantos, à medida que assimilamos e recontamos uma dada história.

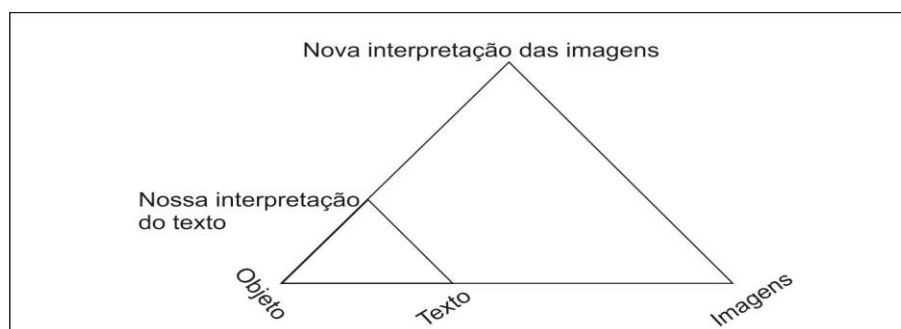
Esclarecendo: toda vez que interpretamos as palavras em relação às imagens; bem como as imagens em relação aos textos, processamos uma mudança de signo. Dessa forma, o triângulo semiótico pode ser refeito com as palavras assumindo o ‘representâmen’, que se convertem em objeto de uma nova tríade, e o interpretante para essa nova tríade conseqüentemente muda, se convertendo nas imagens, como explicita o desenho a seguir:

Figura 3 – PICTURE BOOK: DISTINTAS TRÍADES SEMIÓTICAS



Desenho elaborado com base no desenho original em SIPE (1998: 102).

Figura 4 – TRIÂNGULO SEMIÓTICO GERADOR 1

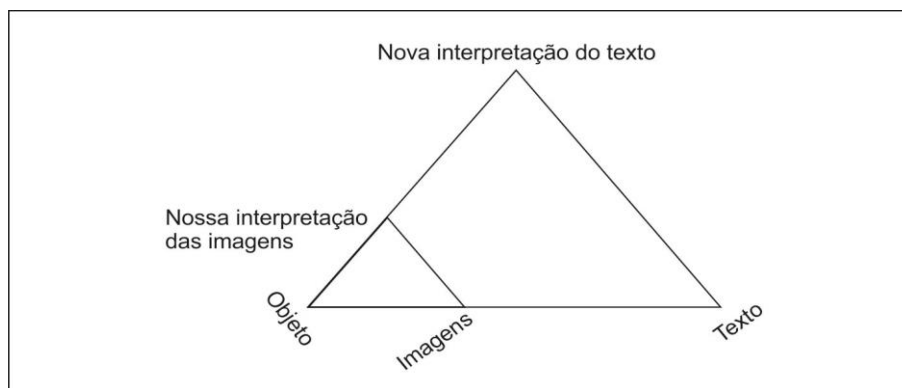


Desenho elaborado com base no desenho original em SIPE (1998: 102).

Na figura 5, apresentamos a ilustração do outro movimento, que vai do objeto representado pelo triângulo das imagens como gerador de um novo triângulo que terá o texto como 'representâmen'.

Do ponto de vista semiótico, essa alternância de interpretação gera um processo que nunca termina. Uma vez que são inesgotáveis as possibilidades de interpretação da configuração texto-imagem; imagem-texto.

Figura 5 – TRIÂNGULO SEMIÓTICO GERADOR 2



Desenho elaborado com base no desenho original em SIPE (1998: 102).

Em Hansen (2006), são descritas etapas estratégicas para os professores orientarem alunos das séries iniciais a desenvolverem um processo de recontagem de histórias que possibilitam exemplificar, na prática, o que descrevemos acima. No capítulo três desta tese, descrevemos um exercício com as crianças pesquisadas que contaram situações reais em desenhos e frases, sendo um esboço de tal possibilidade, embora incipiente.

### 3.3 EMOÇÕES NA LINGUAGEM IMAGÉTICA

Como realmente as imagens em suas formas, angulações e cores impactam nossa mente? Achamos necessário trazer a esta reflexão o trabalho da escritora e ilustradora Molly Bang (2000) e seu investimento em oficinas de descoberta, junto a crianças e a adultos, de como trabalhar as emoções em imagens de formas geométricas. A relação com as imagens possibilita analisar sensações e mudanças:

*When we change from a state of infancy to toddlerhood and rise up off the floor on two strong legs, life is suddenly much more exciting. Not only can we see more, not only are we above all sorts of things that used to be at our own low level, not only can we begin to move about faster, but life is more exciting because we can fall. (BANG, 2000: 45-46)<sup>25</sup>*

Acima, Bang (2000) faz uma comparação entre as formas horizontais das artes visuais que geram sensação de segurança à primeira infância (comodidade) e as formas diagonais que sugerem movimento e tensão, quando a criança se lança no mundo das descobertas e não quer mais parar (movimento e inovação).

Podemos fazer um paralelo desta perspectiva com a ideia que Paulo Freire fez passar em sua obra, ao declarar, com frequência, que nunca deixou de ser um menino criativo, sendo sempre movido pela inovação (MAFRA, 2007).

A obra de Bang (2000) foi elaborada a partir de seu interesse pela Psicologia da Arte, com revisão de Rudolf Arnheim, decano dessa área, nos Estados Unidos da América. De maneira objetiva, Bang desenvolve uma síntese gráfica do conto Chapeuzinho Vermelho. A autora elabora desenhos que refletem as sensações que aquela história provoca em seus leitores: ternura, medo, ameaça, tensão.

*What is... so special and striking about the style of your book [o psicólogo Arnheim referindo-se a Bang] is that it uses the geometrical shapes not as geometry, which would not be all that new, not as pure percepts in the sense of psychology textbooks, but entirely as dynamics expression. You are talking about a play of dramatic visual forces, presenting such features as size or direction or contrast as the actions of which natural and human behavior is constituted. This makes your story so alive on each page. It gives to all its shapes the strength of puppets or primitive wood carvings, not giving up abstractness but on the contrary exploiting its elementary powers.... You are [also] taking the prettiness of the nursery out of the fairy tale story and*

---

<sup>25</sup> Tradução livre: "Quando mudamos de um estado de infância para a primeira infância e nos levantamos do chão com duas pernas fortes, a vida é de repente muito mais excitante. Não só podemos ver mais, não só estamos acima de todos os tipos de coisas que costumavam estar em nosso próprio nível baixo, não só podemos começar a nos mover mais rápido, mas a vida é mais emocionante porque nós podemos cair".

*reducing it to the basic sensations, taking the childlike-ness out of it but leaving and even enforcing the basic human action that derives from the direct visual sensation. It is what remains of "Red Riding Hood" if you take the prettiness out of it and leave the stark sensations we experience when we rely on direct and pure looking. (BANG, 2000: 7).<sup>26</sup>*

É esse ‘olhar direto e puro’ de que fala Arnheim, que se traduz em aspectos basilares como o exemplo do uso de triângulos para representar tanto a personagem Chapeuzinho Vermelho, quanto os olhos e os dentes do lobo. Elementos que ganham sutileza, força e tensão, enquanto a autora trabalha traços, porções, enquadramentos, ângulos e cores aproximadas, como o vermelho e o lilás ou contrastantes, como o preto e o branco.

Até chegar à cena-síntese acima, Bang (2000) elaborou 25 desenhos com as respectivas explicações das tentativas, descritas de forma bem didática. Em cada figura geométrica, a começar pelo triângulo, ela descreveu as possibilidades de protagonismo da figura na cena, de impacto no cenário, de pontos de vista, de enquadramento, entre outros, relacionando todos os elementos e seus “pesos” de volume, ângulo e cor com as emoções estimuladas no leitor.

---

<sup>26</sup> Tradução livre: “O que é tão especial e marcante no estilo do seu livro é que ele usa as formas geométricas não como geometria, o que não seria tão novo, não como percepções puras no sentido dos livros didáticos de psicologia, mas inteiramente como expressão dinâmica. Você está falando de um jogo de forças visuais dramáticas, apresentando características como tamanho, direção ou contraste das ações das quais o comportamento natural e humano é constituído. Isso torna sua história tão viva em cada página. Dá a todas as suas formas a força de fantoches ou esculturas primitivas de madeira, não desistindo da abstração, mas, ao contrário, explorando seus poderes elementares... Você está [também] tirando a beleza da creche da história do conto de fadas e reduzindo às sensações básicas, tirando dela o aspecto infantil, mas deixando e até mesmo reforçando a ação humana básica que deriva da sensação visual direta. É o que restou de ‘Chapeuzinho Vermelho’ se você tirar a beleza dela e deixar as sensações duras que experimentamos quando confiamos no olhar direto e puro”.

Figura 6 – CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO



Desenho estilizado em formas geométricas: Lobo ameaça à menina - simbolizada pelo pequeno triângulo vermelho (BANG, 2000: 40).

No que diz respeito às emoções provocadas pelas cores, Bang (2000) exemplifica que: “*We call red a warm color, bold, flashy; I feel danger, vitality, passion.*” E questiona: “*How can one color evoke such a range of disparate, even conflicting, feelings?*” (BANG, 2000: 8). Respondendo em seguida, ao relacionar o vermelho com as experiências mais primitivas do homem com o “sangue” e o “fogo”. Na prática, essa cor sempre representou, para o ser humano, uma relação com vida, paixão e luta. O vermelho é ainda relacionado ao calor, luz, acalento e também incêndios e queimadas. No triângulo que representa a personagem, Bang (2000: 8) diz:

*Now let me look at the triangle as Little Red Riding Hood. The shape and color, of course, relate to her clothes, but can I apply the feelings I have about her as a red triangle to her as a person? Yes: the figure suggests a character who is alert, warm, strong, stable, balanced, vital, and with perhaps some sense of danger.<sup>27</sup>*

<sup>27</sup> Tradução livre: “Agora deixe-me olhar para o triângulo como Chapeuzinho Vermelho. A forma e a cor, é claro, se relacionam com suas roupas, mas posso aplicar os sentimentos que tenho sobre ela como um triângulo vermelho para ela como pessoa? Sim: a figura sugere uma personagem que está alerta, calorosa, forte, estável, equilibrada, vital e talvez com algum senso de perigo”.

Após recontar a trajetória de emoções suscitadas no conto infantil, Bang resume seu estudo teórico, que subjaz à sua ação experimental e de seu aprofundamento na compreensão da Psicologia. São dez princípios norteadores de como elaborar a linguagem icônica nas artes visuais para alcançar, satisfatoriamente, o campo emocional do leitor, em consonância com o roteiro de uma dada história a ser contada.

O primeiro princípio diz:

*Smooth, flat, horizontal shapes give us a sense of stability and calm. I associate horizontal shapes with the surface of the earth or the horizon line — with the floor, the prairie, a calm sea. We humans are most stable when we are horizontal, because we can't fall down. Shapes that lie horizontal look secure because they won't fall on us, either. Because of this, pictures that empha-size horizontal structure generally give an overall sense of stability and calm. (BANG, 2000: 42).<sup>28</sup>*

Para a autora, este e os princípios dois e três - descritos a seguir - estão relacionados à força gravitacional da Terra que nos dá a sensação de estabilidade, equilíbrio ou desequilíbrio, a depender da angulação do traço. Aí estão relacionadas, além das formas horizontais, as verticais e as diagonais e suas respectivas disposições no cenário da página ou em um quadro.

Então, o segundo princípio descreve que as *“vertical shapes are more exciting and more active. Vertical shapes rebel against the earth's gravity. They imply energy and a reaching toward heights or the heavens.”*<sup>29</sup> (BANG, 2000: 44). Ela descreve que aí se processa um movimento de energia ascendente, como é o caso das árvores que sempre crescem na direção do sol, dos edifícios plantados no solo e aspirando ao céu. Para Bang (2000), estas formas revelam a concentração ou dispersão de energia, seja também evocando o passado, experimentando o presente ou vislumbrando o futuro.

---

<sup>28</sup> Tradução livre: “Formas lisas, planas e horizontais nos dão uma sensação de estabilidade e calma. Associo formas horizontais à superfície da terra ou à linha do horizonte - com o chão, uma pradaria, um mar calmo. Nós humanos somos mais estáveis quando estamos na horizontal, porque não podemos cair. As formas horizontais parecem seguras, porque elas não caem sobre nós. Por causa disso, imagens que enfatizam a estrutura horizontal geralmente dão uma sensação geral de estabilidade e calma”.

<sup>29</sup> Tradução livre: “formas verticais são mais excitantes e mais ativas. Formas verticais se rebelam contra a gravidade da terra. Elas implicam energia e um alcance em direção às alturas ou aos céus.”

No terceiro princípio é posto que: *“Diagonal shapes are dynamic because they imply motion or tension”*.<sup>30</sup> (BANG, 2000: 46). O princípio é defendido a partir da ideia de que os objetos na natureza que estão na diagonal refletem movimento ou causam tensão no espectador. A autora recorda que, durante suas experimentações, quando dispõe um triângulo sobre um plano horizontal, ele reflete estabilidade; enquanto o mesmo triângulo, disposto inclinado em diagonal, dá uma sensação de movimento.

Bang (2000) também analisa a divisão dos planos de fundo em duas metades (figura 7). No quadro abaixo, a leitura das imagens se dá *“as though there is an invisible, emotional horizon line stretching across the middle of the space and dividing it into top and bottom”*<sup>31</sup>. A autora revela aí, o quarto princípio, no qual *“the upper half of a picture is a place of freedom, happiness, and triumph; objects placed in the top half often feel more ‘spiritual’”*.<sup>32</sup> Por outro lado, a *“the bottom half of a picture feels more threatened, heavier, sadder, or constrained; objects placed in the bottom half also feel more grounded.”*<sup>33</sup> (BANG, 2000: 54-56).

O quinto princípio designa que *“the center of the page is the most effective ‘center of attention.’ It is the point of greatest attraction”*.<sup>34</sup> (BANG, 2000: 62). Embora a nossa resposta emocional dependa do contexto, permanece o fato de que é difícil tirar os olhos do centro e movê-los pela página. O centro é atrativo, principalmente quando uma ilustração clara se opõe a um fundo escuro (figura 8). À medida que olhamos a segunda ilustração à direita e acima, nosso olhar segue apesar do peso do fundo negro. Então, se olhamos simultaneamente para os dois retângulos, temos a sensação de que a ilustração se movimenta.

---

<sup>30</sup> Tradução livre: “Formas diagonais são dinâmicas porque implicam movimento ou tensão”.

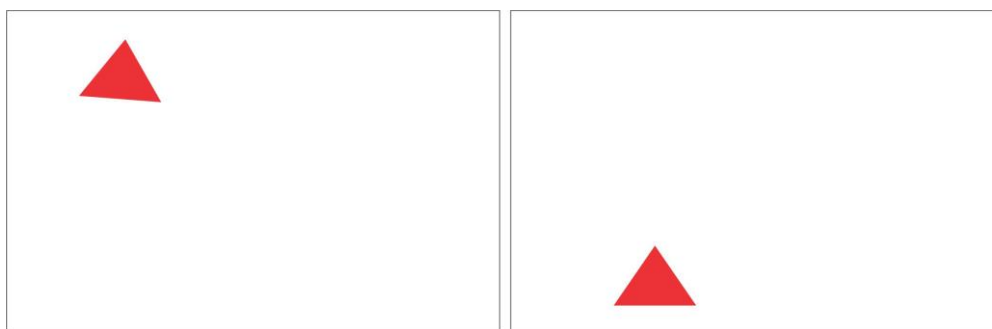
<sup>31</sup> Tradução livre: “como se houvesse uma linha do horizonte invisível e emocional que se estende no meio do espaço e a divide em parte superior e inferior”.

<sup>32</sup> Tradução livre: “a metade superior de uma gravura é um lugar de liberdade, felicidade e triunfo. Os objetos colocados na metade superior geralmente se sentem mais ‘espirituais’”.

<sup>33</sup> Tradução livre: “a metade inferior de uma imagem parece mais ameaçada, mais pesada, mais triste ou restrita; objetos colocados na metade inferior também se parecem mais aterrados”.

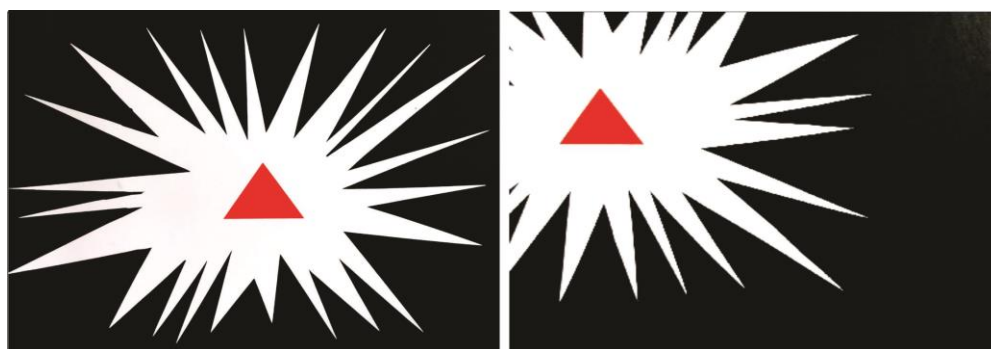
<sup>34</sup> Tradução livre: “o centro da página é o ‘centro de atenção’ mais eficaz. É o ponto de maior atração”.

Figura 7 – METADES DO PLANO DE FUNDO



Ilustrações tomando por base as páginas 55 e 57 de Bang (2000).

Figura 8 – CENTRO DA PÁGINA E POSIÇÃO EXCÊNTRICA



Reprodução de Bang (2000: 63-65).

O sexto princípio afirma: *“White or light backgrounds feel safer to us than dark backgrounds because we can see well during the day and only poorly at night”*<sup>35</sup>. (BANG, 2000: 68). Diante de nossa limitação visual em não enxergar no escuro, o preto é relacionado com o desconhecido, ou seja, com nossos medos e incertezas ante aquilo que não conhecemos. Por outro lado, o branco significa clareza, luz, possibilidades de realização; embora, excepcionalmente também nos ameace, quando é o caso do branco total, a exemplo de paisagens do Pólo Norte, plenamente iluminadas que podem até nos cegar.

<sup>35</sup> Tradução livre: “Planos de fundo brancos ou claros parecem mais seguros para nós do que fundos escuros, porque podemos ver bem durante o dia e apenas mal à noite”.



No sétimo princípio, Bang (2000: 70) afirma que *“we feel more scared looking at pointed shapes; we feel more secure or comforted looking at rounded shapes or curves”*<sup>36</sup>. Ela relaciona esse sentimento com sentidos como o tato, posto que nossa cobertura epitelial é ameaçada por objetos pontiagudos, gerando alerta mental. É como se pairasse em nosso inconsciente, o medo de sermos perfurados até as nossas entranhas, nos levando à morte. A autora ainda reforça a presença em nós de uma consciência sobre as armas, potencialmente ameaçadoras, pontiagudas em sua maioria: *“knives, arrows, spears, missiles, rockets; so are rocky mountains, the bows of boats that cut through the water, cutting tools like scissors and saw blades, bee stingers, teeth ...”*<sup>37</sup> (BANG, 2000: 71)

O oitavo princípio diz: *“The larger an object is in a picture, the stronger it feels.”*<sup>38</sup> O grande se sente forte e destemido diante do pequeno. Reside aí, a possibilidade de domínio físico pela força. São sentimentos primitivos que são acionados, imediatamente, ao nos depararmos com uma imagem. Assim, uma das maneiras mais fáceis de desenhar um protagonista ou fazer uma ameaça parecer forte é dispô-la demasiadamente grande no enquadramento da cena. Uma mesma figura parecerá mais vulnerável se for muito pequena. *“If we want to show a protagonist facing a terrible danger, the danger will seem much more threatening if it is huge and the protagonist is very small”*<sup>39</sup>, esclarece Bang (2000: 72).

Às cores, Bang (2000: 76) dedica seu nono princípio: *“We associate the same or similar colors much more strongly than we associate the same or similar shapes”*<sup>40</sup>. A autora assegura que nossa capacidade de associar objetos por cor é imediata e muito forte:

*The association can be “positive,” as with team players who all wear the same color uniform, or “negative,” as with Little Red Riding Hood and the wolf’s eye and tongue. But in both cases we associate entities of the same color, and we read a meaning into their association. (BANG, 2000: 76).*<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Tradução livre: “sentimo-nos mais assustados com as formas pontiagudas; nos sentimos mais seguros ou consolados olhando para formas arredondadas ou curvas”.

<sup>37</sup> Tradução livre: “facas, flechas, lanças, mísseis, foguetes; assim são as montanhas rochosas, quinas de barcos que cortam a água, ferramentas de corte como tesouras e lâminas de serra, ferrões de abelha, dentes...”.

<sup>38</sup> Tradução livre: “Quanto maior um objeto estiver em uma foto (ou desenho), mais forte será”.

<sup>39</sup> Tradução livre: “Se queremos mostrar um protagonista diante de um perigo terrível, o perigo parecerá muito mais ameaçador se for enorme e o protagonista for muito pequeno”.

<sup>40</sup> Tradução livre: “Nós associamos as cores iguais ou semelhantes com muito mais força do que associamos formas iguais ou semelhantes.”

<sup>41</sup> Tradução livre: “A associação pode ser “positiva”, como acontece com os jogadores da equipe que usam uniformes da mesma cor, ou “negativos”, como o Chapeuzinho Vermelho, o olho de lobo e a língua. Mas em ambos os casos associamos entidades da mesma cor e lemos um significado em sua associação.”

Finalmente, no décimo princípio, são dispostas as combinações por diferenças e contrastes. A autora relaciona aquilo que é básico para a nossa sobrevivência e para a nossa maneira de compreender o mundo e as imagens, o espectro multicolorido e a diversidade de formas. Daí, neste último princípio: *"We notice contrasts, or, put another way, contrast enables us to see."*<sup>42</sup> (BANG, 2000: 81). Os contrastes podem ser entre cores, formas, tamanhos, posições ou combinações destes itens. No entanto, é o contraste que nos permite ver padrões e elementos. (BANG, 2000).

Desta forma, Bang nos oferece um tutorial de como desenhar ou dispor imagens para elaborar uma linguagem visual rica em emoções. Este conjunto de instruções e orientações para a construção e montagem das imagens nos *picture books*, tem relação direta com a explicação Semiótica, uma vez que, cada figura de cena e seu enquadramento, possibilitam a identificação de um objeto e sua respectiva interpretação. Dessa forma, a unidade Semântica de um dado elemento assume aí a função de 'representâmen', possibilitando sempre um novo interpretante, criando um novo triângulo semiótico gerador<sup>43</sup>. Isso nos permite fazer uma leitura interpretativa mais eficaz de um *picture book*.

---

<sup>42</sup> Tradução livre: "Observamos contrastes ou, em outras palavras, o contraste nos permite ver."

<sup>43</sup> Ver "transmediação" e figura 4 no item anterior.

### 4.1 INTRODUÇÃO

Uma pesquisa é uma caminhada por caminhos construídos durante o caminhar. Partimos da nossa experiência pessoal no trabalho de Educação Infantil. Em seguida, na revisão teórica, envidamos esforços à busca por parâmetros para analisar uma experiência educativa que faz uso de álbuns ilustrados de contos e de fábulas em sala de aula, em duas escolas do Nordeste brasileiro. Reunimos esta modalidade literária, enunciada por imagens e textos, no conceito de *picturebook* ou álbum narrativo ilustrado, comentado nos capítulos 2 e 3 desta tese.

Até aqui estudamos a relação da infância com a literacia, à medida que observamos a importância do uso de livros voltados para crianças em formato *picturebook* – modelo editorial que promove a interatividade verbal e icônica. Esta modalidade aguça a imaginação por múltiplos caminhos. Tal formato gera processos cognitivos propiciados pela interação do leitor com a literatura, especialmente a criança na fase de formação psicossocial.

Ao observar o contexto que engloba a sala de aula brasileira, percebemos que repercute, no âmbito das relações humanas, o rompimento de padrões tradicionais e a desconstrução de uma rigidez comportamental predominante até algumas décadas atrás. A criança dos anos 1970, 1980 e de gerações anteriores, seguia, na maioria dos casos, os ditames de uma ordem moral calcada em valores tradicionais da família. Hoje, a reflexão nos leva à percepção de criança alcançando precocemente comportamentos antes percebidos em jovens e adultos, o que reverbera na escola e altera o trabalho da Educação Infantil, nosso ponto de observação.

Também fica patente o acesso do segmento infantil a equipamentos eletrônicos com peculiar desenvoltura; tanto no desenvolvimento de novos hábitos, como no questionamento ao adulto. A criança se põe a oferecer opiniões baseadas nas informações que circulam ao seu redor por meio dos convívios familiar, escolar e midiático, especialmente no acesso à Internet.

Nesse sentido, o relator de Educação da UNESCO, Jacques Delors reforça que:

*a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreatajuda pacífica e, por que não, de harmonia, são precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 2012: 17)*

No Brasil, essa nova realidade em sua tessitura dispõe do amparo legal do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), um conjunto de normas de ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção integral no que se refere aos direitos da criança e do adolescente. O ECA estabelece que a criança não deve ser objeto de nenhum tipo de exploração ou opressão; que seus direitos fundamentais, incluindo o direito à participação na sociedade civil, na escola, na família, têm de ser assegurados.

Acolhemos, nesta tese, tanto os princípios apontados pelo relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO (DELORS, 2012); quanto às orientações do ECA (BRASIL, 1990), que apontam na direção do respeito à alteridade e ao direito de participação da criança em pesquisas, em cujo escopo está inserida. Procuramos reconhecer a ideia de que a criança, no Brasil, passou da condição de objeto para a de sujeito. Assim, ela pode participar tomando decisões, opinando à medida que lhe é facultada a fala. Em nossa pesquisa, as crianças percebem e convivem com esta investigadora que, desta forma, em alguns momentos, assume o papel de facilitadora do processo. Entende-se que a criança não pode ser tratada como um objeto de investigação no qual não lhe seja dada a oportunidade de se manifestar.

A criança, mesmo em condição ingênua com incipiente experiência de vida, detém uma compreensão do mundo, das coisas e das relações de um jeito particular e específico. Um jeito espontâneo. Por isso, optamos por ouvi-la e observá-la, buscando captar sua compreensão daquilo que a envolve no contexto da sociabilidade escolar, especificamente junto à escuta ou à leitura das histórias enunciadas nos *picturebooks*.

Em Piaget, citado por Hillesheim; Guareschi (2007: 83), “a emancipação [da criança] está associada à aquisição de capacidades lógico-dedutivas que assegurariam a primazia da razão, tanto intelectualmente, como moral e socialmente”.

Em nossa atuação como educadora percebemos que o sentimento de pertença, a formação da personalidade e os caracteres identitários de cada sujeito começam a emergir junto com a compreensão que tem de si mesmo e do outro, ainda em tenra idade. Ao tratar as especificidades de cada sujeito, tentamos “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 70).

Essa perspectiva está assentada na experiência desta pesquisadora como professora de estágio supervisionado em escolas de Educação Infantil em Mossoró- RN, Brasil; assim como em uma vida profissional dedicada a esse segmento: primeiro, como educadora; em seguida, como orientadora pedagógica.

Isso nos instigou a elaborar e desenvolver este trabalho sobre os *picture books*, seus leitores e facilitadores de leitura, elegendo as unidades de Educação Infantil Unidade I e Unidade II, na cidade de Mossoró, Rio Grande Norte, Brasil, entre 2010 e 2015, para um estudo de caso.

A investigação aqui delineada tem dois estágios. No primeiro, procedemos a análise hermenêutica dos discursos verbal e imagético dos livros de literatura infantil para crianças dos 3 a 5 anos de idade. Esses livros são contemplados na categoria *picturebooks*. Os livros escolhidos foram aqueles utilizados pelas educadoras no período de nossa pesquisa. No segundo estágio, acolhemos as intersubjetividades das crianças e das educadoras para, em seguida, analisá-las.

Essas opiniões foram analisadas levando em conta a percepção do desenvolvimento do intertexto-leitor e da literacia, bem como as demais categorias teóricas refletidas até aqui, especialmente a semiótica. Buscamos sempre a contextualização dos alunos e educadores com sua própria realidade e as respectivas condições em que operam a leitura, a audição e processamento da literatura infantil que lhes chega às mãos.

A pesquisa utilizou o *feedback* das crianças observadas e sistematizou as entrevistas com educadoras - facilitadoras de tais leituras -, bem como analisou também as falas de responsáveis pela gestão escolar.

Para suplantar quaisquer dúvidas quanto à nossa opção em nos imiscuir no processo de leitura das crianças, destacamos que a objetividade é construída no decurso da narrativa, monitorada pela orientação das teorias apreendidas, sem prescindir a subjetividade do pesquisador, como é esclarecido teoricamente por Brandão; Borges (2007).

Conforme descrevem Brandão; Borges (2007: 51): “Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos”. Essa modalidade de pesquisa envolve pesquisadores com vivência em um determinado campo social e assumem a tarefa de sistematizar novos conhecimentos gerados no espaço de efetivação de determinadas práticas, que envolvem saberes advindos de processos empíricos.

A pesquisa participativa, ao envolver pesquisador e sujeitos do processo, propicia a “construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente” (BRANDÃO; BORGES, 2007: 51). Essa reflexão se fez válida para o nosso caso em estudo, uma vez que, possibilitou o relacionamento direto com o fenômeno investigado, através da nossa observação das rodas de leitura, da escuta das narrativas e dos comentários (*feedback*) das crianças.

No entanto, não podemos nos abster da advertência de que “por isentas que se proponham suas atividades de pesquisa, mediante os rigores de sua epistemologia, há em meio a suas conjecturas um ser cultural com suas crenças, sua visão de mundo” (SOUSA, 2017: 22), daí a necessidade do diálogo entre a práxis e o campo teórico selecionado.

Assim, fizemos uma coleta de dados intersubjetivos constituidores do objeto de análise, que resgatamos do nosso diário de campo para propor a análise descrita no capítulo 5 desta tese. As crianças são as participantes privilegiadas do processo de literacia – desenvolvimento da capacidade de percepção e interpretação do que é lido ou escutado em uma leitura literária.

Procuramos analisar a literacia em um contexto social fragilizado em que observamos dificuldades das crianças em ler, bem como constatamos a ausência do hábito da leitura nas suas respectivas famílias. Percebemos que as crianças experimentam o contato com uma realidade espacial cercada de informatização, de profusão televisiva e permeada pela oferta de jogos eletrônicos atrativos; porém demonstram dispor de um incipiente, ou de nenhum, repertório de leituras.

Nesse contexto, o governo brasileiro foi pressionado por educadores e outros profissionais do campo da Educação para criar programas destinados ao desenvolvimento da leitura para a criança desde os primeiros anos de idade. Daí surge Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) - um programa desenvolvido no Brasil que visa à distribuição de livros de literatura para a Educação Infantil, como meio de contribuir com a construção de hábitos de leitura dentro e fora da escola. Os livros de

literatura infantil chegam às instituições de ensino infantil por meio das instâncias dos governos Federal e Municipal, buscando suprir a falha verificada no âmbito da literacia. Isso também nos instigou a conferir essa nova realidade educacional.

Conforme avançamos em nosso caminhar de pesquisadora, pudemos acorrer à obra de Paulo Freire (1979, 1983, 1997, 1997a, 2000, 2001, 2006), já integrada à nossa formação de educadora. Freire, no início da década de 1960, começou a experimentar e sistematizar um método que impulsionou a alfabetização de adultos cujo princípio era a educação dialogada. A reflexão teórica de Freire trouxe para a Educação, a produção de conhecimento a partir dos saberes inerentes à experiência de vida do educando, trabalhando algumas categorias prático-teóricas, que se foram consolidando ao longo da experiência educacional no Brasil e em outros países.

#### 4.2 UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Optamos pela abordagem qualitativa, por entender que ela envolve uma análise mais aprofundada no que diz respeito à coleta e à análise de dados gerados por intersubjetividades. Uma das características da pesquisa, segundo Sandín Esteban (2010: 130), é a reflexibilidade. Essa conceituação reúne “diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos [que] influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento”.

É importante recordar que, há poucas décadas, a Ciência mantinha-se aprisionada ao método cartesiano, trabalhando a separação de um corpo ou de um fenômeno em partes para investigar, analisar e elaborar sínteses. O uso da racionalidade matemática e do instrumental estatístico se destacou por aferir resultados em vários campos do saber científico, proporcionando resultados calcados na objetividade. Esse método continua vigente, embora tenham surgido outros caminhos.

Ao passo que as Ciências adquiriram o *status* plural, podendo ser classificadas como exatas, biológicas e humanas, diversificou-se o método. Os processos empíricos têm sido analisados tanto na perspectiva quantitativa quanto qualitativa, ou integrando ambas.

O crescimento e a amplitude das pesquisas possibilitaram um rompimento tanto nos discursos centrados na razão, quanto na concepção teórica ancorada tão somente na epistemologia e no empirismo. Floresceram e desabrocharam outras formas de análise da concepção de mundo envolvendo o sujeito, sua produção cognitiva e suas relações psicológicas e sociais.

Essa nova Ciência, como afirma Prigogine (2001), percebe a criatividade humana como elemento fundamental na construção do universo, apontando para um pensamento que conecta saberes e estabelece o diálogo entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, razão e emoção, real e imaginário, Ciência e Literatura, como elementos constitutivos da condição humana.

Com a mudança no campo da Ciência, que antes separava o sujeito do objeto, surge também uma mudança na forma de conceber o processo de investigação que agora passa a ser aquele que considera o sujeito dotado de toda uma complexidade, onde a objetividade e a subjetividade de vida se amalgamam na tessitura do ser.

Nessa perspectiva, prosperou e se consolidou a metodologia de pesquisa qualitativa cujo objeto pode ser acercado sob a ótica das intersubjetividades - caso deste nosso objeto de estudo -, cuidando de isentar as possíveis pré-concepções particulares da pesquisadora, se atendo a investigar, confirmando ou negando pressupostos lançados ao campo investigado.

A pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, que envolvem processos educativos voltados para a condição humana, considerando valores e atitudes necessários ao convívio com o outro e na construção do próprio ser, enquanto ente dotado de significado. (LAKATOS; MARCONI, 2008; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993).

Segundo Minayo (2012: 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.” E acrescenta que tudo isso só faz sentido quando situado no tempo e no espaço.

A opção por uma visão contextual facilita o processo interpretativo e reforça que “para a hermenêutica a principal preocupação é com o sentido. Este é produzido na experiência dos sujeitos no mundo e, portanto, é contextual” (MINAYO, 2000: 7). Uma vez que a hermenêutica é uma ação interpretativa em seu cerne:

*A afirmação da dimensão sócio-cultural estimula o estudo do imaginário e a interpretação hermenêutica das representações e construções sociais e convida a pensar as “ideias educativas”, e conseqüentemente a sua história, a partir das suas características próprias e acompanhando o processo da sua construção, reconstrução, transmissão e recepção através do tempo e do espaço. (ARAÚJO; AZEVEDO; ARAÚJO, 2013:78)*



Assim, em nosso caminhar escrutinador, reunimos os dados das ações educativas em duas unidades escolares, questionando-os sob a ótica hermenêutica. Procuramos desvendar tal caminho ao fazer uso desta técnica como um olhar possível sob a lente da revisão teórica. Unimos o processo empírico à “reflexão teórica sobre o horizonte hermenêutico como um princípio científico e educativo para a interlocução e para a contradição formativa em diálogo com o outro, superando as fraquezas e limitações da incompreensão” (MORAES; CONTE, 2017:1942).

Para Edgar Morin (1981), o conhecimento surge da práxis, não se podendo buscar esse conhecimento tão somente em um objeto isolado, prescindindo do sujeito; uma vez que este - em nosso caso de estudo, a criança -, pode efetivamente produzir e propor novos saberes a partir de sua visão de mundo em conexão com o mundo maravilhoso da literatura infantil. Para tal, coube-nos verificar o contexto socioeducativo desses novos leitores e suas conexões intertextuais.

A abordagem qualitativa de investigação interpreta a realidade a partir do olhar e da interação do investigador com o objeto investigado. Essa abordagem está intrinsecamente ligada à interpretação, entendendo que existem múltiplas formas de conceber a realidade e que tais maneiras se dão a partir das experiências vividas pelo sujeito. Daí, os fatos de uma dada realidade observada refletirem o significado das nossas próprias experiências contextuais.

Diferente dos investigadores que pautam suas pesquisas numa visão cartesiana e positivista, fazendo uso de dados de forma dedutiva, os investigadores qualitativos fazem uma análise de dados de forma indutiva. Como diz Bogdan e Biklen (1994: 50): “Não recolhem os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” Portanto, vão tecendo as respostas no decurso dos detalhes que vão desabrochando no diálogo com as fontes.

Em Sandín Esteban (2010: 125), “a pesquisa qualitativa (...) significa um determinado enfoque da produção do conhecimento. Não se refere apenas aos dados.” Para Minayo (1996), esse tipo de investigação é a que mais se adequa quando nos referimos a experiências humanas intersubjetivas, por colocar o significado e a intencionalidade como inerentes às relações e às construções humanas significativas.

A abordagem qualitativa envolve uma análise mais aprofundada dos dados observados, pois “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa(...) são a observação participante e

a entrevista em profundidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 16). Essas estratégias permitem ao investigador considerar, além das análises da própria observação, outros elementos que possam enriquecer o conhecimento adquirido tais como o contexto empírico e histórico-factual.

Na perspectiva da investigação qualitativa, o pesquisador só começa a ter uma direção da construção de sua teoria sobre o objeto investigado, a partir da coleta de dados, durante o hiato de tempo investido na interlocução com os sujeitos investigados. Podemos dizer que esta modalidade de pesquisa tem um sentido metonímico, indo da parte ao todo e vice-versa. Esse é um dos princípios da complexidade defendido por Edgar Morin (1981) de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer as partes.

Ainda segundo Sherman e Webb (1988: 71), “podemos resumir todas as características da pesquisa qualitativa e destacar que o termo qualitativo implica uma preocupação direta com a experiência tal como é vivida, sentida ou experimentada”. No caso em tela, todo o processo de aprendizagem exige um facilitador numa relação interativa, possibilitando às crianças o contato com as mensagens dos álbuns de literatura infantil, codificados em pequenos textos e imagens.

#### 4.2.1 Objetivos

A partir de uma pergunta de partida — O que veiculam os álbuns de literatura infantil utilizados nas Unidades de Educação Infantil para a construção dos valores humanos na criança? —, traçamos os objetivos desta pesquisa, buscando prospectar respostas que vieram agregar conhecimentos relevantes para a tese aqui disposta.

##### 4.2.1.1 Objetivo geral

Analisar os conhecimentos e percepções em torno dos valores humanos veiculados nos livros de literatura infantil do tipo *picturebooks*.

##### 4.2.1.2 Objetivos específicos

- Identificar possíveis valores humanos presentes nos *picturebooks* de literatura infantil;

- Perceber os critérios de escolha dos livros de literatura infantil utilizados pelo corpo docente;
- Compreender a concepção ou a imagem do ser humano que pode ser construída por meio das leituras formativas dos livros de literatura infantil.

#### 4.2.2 Questões a investigar

- Quais os critérios de escolhas dos livros de literatura infantil (*picturebooks*)?
- Que valores que estão presentes em tais livros?
- Que concepção de ser humano ou a imagem de humano que pode ser construída por meio dessas leituras formativas?
- Quais as principais temáticas de formação humana presentes nos livros utilizados na Educação Infantil?

#### 4.2.3 Desenho da investigação

A pesquisa estabeleceu três fases que contemplam momentos distintos, entretanto, complementares. A investigação centrou-se na observação da construção de valores humanos proporcionados através de álbuns de literatura infantil, nas Unidades de Educação Infantil citadas na introdução deste capítulo.

O quadro a seguir sintetiza o processo de desenvolvimento do projeto de investigação.

#### Quadro 1 Fase 1: Pré-análise

QUADRO 1
Fase 1: Pré-análise
<p><u>Organização do referencial bibliográfico</u></p> <p>Revisão da literatura tendo como finalidade construir um quadro teórico para dar conta da aprendizagem com os álbuns de literatura infantil, do tipo <i>picturebook</i>.</p> <p><u>Escolha da amostragem dos álbuns a serem analisados</u></p>

Momento da análise dos álbuns de literatura infantil utilizados pelas educadoras em sala de aula, como fonte de aprendizado para as crianças em relação aos valores humanos.

#### Apresentação do projeto nas Unidades de Educação Infantil

Apresentação do projeto visando estabelecer uma relação de interação e cooperação com as educadoras e com o corpo administrativo da Unidade.

#### Entrevista semi-estruturada direcionada às educadoras

A entrevista visou perceber como e de que forma os álbuns de literatura infantil são escolhidos e trabalhados pelas educadoras.

#### Diagnóstico das Unidades de Educação Infantil.

Reflexão da pesquisadora a partir das observações realizadas como forma de aprimorar os conhecimentos sobre as características econômicas, culturais e sociais das crianças.

### Fase 2: Exploração do material

#### Seleção dos álbuns de literatura infantil

Verificação dos álbuns disponíveis nas Unidades de Educação Infantil pesquisadas e separação dos álbuns utilizados pelas educadoras. De antemão, foi verificado que em todas as Unidades de Mossoró (RN) são utilizados os mesmos tipos de álbuns, com respectivos títulos.

#### Pesquisa participante nas Unidades de Educação Infantil

Visitas da observadora em momentos pré-estabelecidos, em dias e horários diferentes, visando, através da observação e da participação, verificar como se dava a construção da aprendizagem com as crianças por meio dos álbuns de literatura infantil.

### Análise dos projetos educativos desenvolvidos pelas Unidades de Educação Infantil a partir dos álbuns de literatura infantil.

Estudo e análise dos projetos desenvolvidos. Verificamos que eram utilizados o álbum infantil *A cesta de dona Maricota* (Belinky, 2012) e a *Viagem de Sementinha* (Siguemoto, 2012), não mencionados nas entrevistas. Um projeto tinha como finalidade contribuir para que as crianças tivessem um hábito alimentar mais saudável; outro projeto tratava da construção, por parte das crianças, de um álbum de literatura infantil.

### Fase 3: Tratamento dos resultados obtidos - interpretação

#### Análise do material coletado

Estudo do conteúdo dos álbuns adquiridos e utilizado nas Unidades, tomando como parâmetro a metodologia qualitativa que permeou o desenvolvimento de todo o projeto.

#### Análise dos álbuns de literatura infantil utilizados pelas educadoras

Análise da linguagem verbal e icônica do álbum de literatura infantil, com base numa metodologia hermenêutica.

#### Tratamento das entrevistas realizadas com as educadoras

As entrevistas, norteadas pelo aspecto qualitativo, foram apreciadas em suas questões-chave enunciadas, descartados aspectos repetitivos, sem relevância para o estudo.

#### A voz da criança

Presença da pesquisadora nas rodas de conversas com as crianças, mediadas por uma educadora e por esta investigadora, trazendo elementos instigantes. Momento estratégico em que as crianças revelam seu acervo de conhecimento sobre si e sobre o mundo que as envolve. Escuta de livre *feedback*.

#### 4.2.3.1 Espaços e instrumentos da investigação

A escolha das Unidade I de Educação Infantil e Unidade II de Educação Infantil, assim como o interesse em saber se os álbuns de literatura infantil e contos ilustrados que encerram a noção de *picture books*, abordam valores que constituem parte da formação humanística das crianças, se deu através de alguns critérios.

Primeiro, a decisão por estas unidades deu-se pelo fato de estarem situadas em bairros de limitações socioeconômicas, com índice de marginalização elevada.

Segundo, por constituírem um *corpus* literário das Unidades de Educação Infantil contempladas por programas de incentivo à literatura, especialmente o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), já evidenciado neste estudo.

Essa escolha parte também de nossa percepção de que a literatura infantil pode inferir uma produção cognitiva de valores sobre seus leitores/ouvintes na fase de formação do caráter, como define a Psicologia, como a manifestar um poder de influência que perdura por toda a vida. Ai, o mundo fictício das histórias vivenciadas se entrelaça com o universo real da criança despertando a imaginação, a criatividade, a esperança, a partir de temáticas que criam elos com o seu contexto empírico e histórico-factual.

Inicialmente, este projeto de investigação centrava-se em uma análise da totalidade dos livros de literatura infantil fornecidos pelo FNDE (Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação), vinculado ao Programa Nacional do Livro e Leitura. Entanto, o trabalho de pesquisa fez-nos ver que o número de títulos chegava a novecentos, ampliando demasiadamente a provisão de condições para análise. Afunilamos, pois, o foco do estudo para os álbuns de literatura infantil, no formato *Picture book*, utilizados pelas educadoras na Educação Infantil, que poderiam contribuir para a formação de valores humanísticos e que faziam parte do programa citado.

As seis educadoras, das duas unidades descritas, nos possibilitaram o acesso às crianças de 3 a 5 anos de idade, em salas de aula que apresentavam realidades diferentes por estarem em distintas fases de aprendizado. São unidades educacionais pequenas e com reduzido número de educadoras. Veremos o que isso gera no processo educativo no próximo capítulo.

#### 4.2.3.2 Material selecionado para a análise

A seguir, descrevemos os álbuns selecionados para análise, utilizados pelas educadoras em sala durante o período de 2010 a 2013:

Quadro 2 Contos/fábulas: valores humanos

QUADRO 2	
Contos/fábulas: valores humanos	Autores
Chapeuzinho Vermelho	Irmãos Grimm
Cinderela	Irmãos Grimm/ Charles Perrault
João e Maria	Irmãos Grimm
Os três porquinhos	Joseph Jacobs (fábulas)
João e o Pé de Feijão	Benjamin Tabart (versão mais antiga)

Outros álbuns de literatura infantil utilizados pelas educadoras:

Quadro 3 Álbuns de literatura infantil

QUADRO 3	
Álbuns de literatura infantil	Autor(a)
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado
João da água	Patrícia Engel Secco
Uma Joaninha Diferente	Regina Célia Melo
Coleção “o que cabe no meu mundo”	Kátia Trindade
A cesta de dona Maricota	Tatiana Belinky

Durante a pesquisa, participamos de atividades na Unidade I de Educação Infantil, em dias e horários alternados. Em um primeiro momento, estabelecemos essa Unidade como escopo de nossa amostra. Depois, percebemos que seria necessário ampliar o campo de amostra. Incluímos, então, a Unidade II de Educação Infantil. São duas unidades geograficamente distantes, porém,

expõem realidades similares. No decorrer da pesquisa exploratória, percebeu-se que o trabalho na Unidade I se abria mais espontaneamente para a sondagem qualitativa.

A pesquisa procurou perceber o processo de escolha desenvolvido pelas educadoras - as obras selecionadas e as respectivas narrativas. A sondagem perscruta até onde vai o desejo de ativar determinados valores humanos nas crianças, utilizando as tais histórias do universo literário.

#### 4.2.4 Contexto escolar investigado

##### 4.2.4.1 - Unidade I de Educação Infantil

Antes de selecionar as Unidades de Educação Infantil, procuramos nos acerrar do contexto socioeconômico de cada escola. A Unidade I dispõe de seis salas de aula. Cinco delas têm aulas pela manhã e quatro, no turno da tarde. Em 2013, a Unidade acolhia 168 crianças distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde.

Ali, trabalhavam nove educadoras titulares e duas auxiliares. Verificamos a fragilidade da estrutura física do prédio, inadequada para o ótimo desempenho do processo educativo, ante a precariedade das instalações - ausência de banheiros adaptados para acessibilidade de pessoas com dificuldade de locomoção ou de baixa estatura, ausência de parque de lazer e de espaço apropriado para as refeições e atividades recreativas.

A coordenadora daquela escola logo nos deixou a par da lista de *Picture books* trabalhados em sala de aula, em consonância aos projetos pedagógicos ali desenvolvidos. Na primeira fase do nosso trabalho investigativo, ficou evidente que os administradores daquela Unidade não tinham pleno conhecimento dos livros que recebiam, tampouco como eram trabalhados em sala de aula.

Observamos a ênfase dada a uma coleção guardada com muito cuidado, somente utilizada em momentos especiais, ou seja, excepcionalmente, conforme descreveu a coordenadora da Unidade I, a senhora 'Márcia' (nome fictício): "Esses livros são especiais e sempre que não há outro projeto tiramos da caixa especial e utilizamos". Na sequência, pudemos verificar que, apesar do desenvolvimento de projetos de leitura, registrados em fotos e guardados em arquivos do computador, os *picture books* estavam encerrados em caixas lacradas, guardados em um depósito. As crianças não tinham acesso a eles, "para não serem destruídos", conforme afirmou naquele momento, a coordenadora.



Na Unidade I, nossos encontros se deram sempre à tarde, pois no turno matutino, a coordenadora costumava ser mobilizada para atividades burocráticas da Secretaria de Educação.

Independente da lista descrita nos quadros 3 e 5, o rol de títulos analisados ficou de acordo com os *picture books* adotados pelas educadoras nas rodas de leitura com as crianças. Os livros novos eram manuseados pelas educadoras, enquanto às crianças eram fornecidos os livros rasgados. Havia momentos em que as crianças se alimentavam, manuseando os livros *A cesta de dona Maricota* (Belinky, 2012) e *A viagem de sementinha* (Siguemoto, 2012). O projeto tinha como finalidade contribuir para que as crianças tivessem um hábito alimentar mais saudável.

Apesar dos esforços das educadoras, as atividades pareciam improvisadas, carecendo de prévia preparação das crianças para aqueles momentos de aprendizado. O projeto de educação nutricional pode ser resumido em dar às crianças frutas e verduras, esclarecendo que alimentos industrializados não são bons. Não percebemos uma preocupação em observar o contexto no qual a criança vive. São meninos e meninas procedentes de famílias pobres e com limitações de acesso cultural. Por exemplo, uma fruta não disponível na dieta familiar, logo será esquecida pela criança.

#### 4. 2.4.2 - Unidade II de Educação Infantil

A Unidade II de Educação Infantil, acolhia em 2013, 165 crianças, todas no turno matutino, pois à tarde, a Unidade é fechada. Dispunha de 12 salas de aula, 12 educadoras titulares e 5 estagiárias. As estagiárias tinham justificada a presença por acompanharem alunos especiais, portadores de alguma limitação física ou mental. A estrutura física da Unidade passou por uma reestruturação, dispondo, então, de condições adequadas para o trabalho com crianças pequenas.

Na Unidade II de Educação Infantil, o cenário era diferente da primeira unidade descrita. O primeiro contato com esta pesquisadora foi resumido a 10 minutos, aproximadamente, uma vez que a diretora explicara de imediato que não dispunha de tempo para conversar. Ao retornarmos lá, já encontramos outra pessoa ocupando o cargo de diretoria (isso se explica pelo fato de a direção ser um cargo de confiança com gratificação no salário, cuja pessoa é mobilizada para a função, de acordo com interesses políticos de quem comanda o Governo). A nova diretora não tinha conhecimento do nosso projeto de investigação, nem tampouco estava ciente dos projetos que a Unidade desenvolvia. Até ali, continuávamos sem respostas às nossas indagações.

No desenrolar do processo investigativo, não obtivemos na Unidade II o sucesso almejado pela pesquisa. A diretora expôs que estava muito ocupada para dar conta das obrigações do cargo, mas nos disse que existia um material disponível. Assim, sugeriu a esta pesquisadora que abrisse as caixas e verificasse o que lá existia, pois não tinha tempo para cuidar disso. Então, acessamos as caixas como quem descobre um tesouro. Anotamos os títulos dos livros, após algumas horas abrindo e fechando caixas.

Em seguida, ficaram marcadas as entrevistas com as educadoras. Houve uma resistência tanto da direção quanto das educadoras nos momentos de entrevistas. Nenhuma educadora queria participar. Percebemos nelas uma demonstração de insegurança no fazer pedagógico.

#### 4.2.5 O andamento do processo investigativo

Na Unidade I, participamos de vários encontros que culminaram com o encerramento das atividades. Ali, convivemos com as educadoras e com as crianças, em um processo de observação participante. Isso nos possibilitou a escuta aprofundada, percebendo o sucesso e as dificuldades daquele trabalho pedagógico. Tanto identificamos carências afetivas e problemas socioeconômicos repercutidos pelas crianças, quanto verificamos as dificuldades estruturais enfrentadas pelas professoras.

Distinguimos que as ações pedagógicas desenvolvidas em cada uma das unidades de ensino eram bastante diferentes. No caso da Unidade I, mesmo com deficiência estrutural, a abordagem era mais organizada e as educadoras demonstravam estar preocupadas com a aprendizagem das crianças.

No dia 5 de março de 2015, retornamos à Unidade I para participar do projeto 'Trem de Leitura'. Esse projeto era constituído de uma estante sobre rodas com vários livros, que ia passando pelas salas e as crianças iam escolhendo os livros que desejavam. Um projeto muito interessante, apesar de os livros serem danificados, diminuindo o interesse das crianças.

Outro fato marcante na Unidade I se deu com a produção de um álbum de literatura infantil realizado pelas próprias crianças (figura 9). Após a conclusão, os álbuns eram apresentados pelas crianças que faziam seus discursos, durante uma tarde dedicada aos autógrafos dos autores.

A construção do álbum revela o empenho em despertar nas crianças aquilo que elas sentem, se expressando a partir da escrita e do desenho. Isso possibilita o estímulo que atija o imaginário criativo daqueles pequeninos autores. As histórias contadas pelas crianças são informativas

e autoeducativas, não exibem dúvidas ou angústias. As educadoras reconstituíram o sentido dos desenhos e palavras (ver figura abaixo):

[Pag. 1] As crianças estão comprando frutas para comer e crescerem fortes e saudáveis. [Alisson Victor]. [Pág. 8] Era uma vez o mosquito da dengue que picou o caçador. Ele ficou doente e foi tomar uma injeção e, depois, foi para casa descansar. [Érica Karla].

Ainda durante a observação participante, pudemos notar que os livros novos adquiridos pelas unidades escolares permanecem guardados em caixas, como se fossem tesouros que não pudessem ser expostos; enquanto o acesso das crianças aos livros limitava-se aos livros avariados. Percebemos também que a utilização do livro de literatura nas duas unidades, apesar dos discursos diferenciados dos corpos docentes, tem impacto didático limitado, servindo mais como passa-tempo, carecendo de um direcionamento pedagógico eficiente.

#### 4.2.5.1 Características e questões de fundo da investigação

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo. Nesse sentido, as leis que fundamentam o ensino e a Educação Infantil passam por mudanças para se adequarem ao modelo de sociedade vigente. Em pleno século XXI, os anseios e desejos da criança já não são os mesmos de três ou quatro décadas atrás. Mas, mesmo ante as mudanças a linguagem prevalece como legado da humanização do homem no sentido de uma sociabilidade pacífica e produtiva, atinente ao respeito aos direitos fundamentais da pessoa.

Dentre alguns aspectos de nossa pesquisa, destacamos questões a serem respondidas dando conta de aspectos como: estrutura escolar com livros disponíveis aos estudantes, professor-leitor capaz de incentivar a criança a ler de forma prazerosa, a necessidade de fazer contato tátil com a obra literária, de perceber a textura das páginas. Essa última característica é essencial para a criança na Educação Infantil, pois ainda está desenvolvendo o hábito de conhecer através do tato.

Outra característica de nosso trabalho foi identificar o contexto cultural como fortalecedor ou negador dessa política pública voltada para o livro e a literacia. Procuramos compreender a leitura

sob a perspectiva dos estudos culturais no sentido dado por Hall (2003: 254) em que “a mensagem é uma estrutura complexa de significados que não é tão simples como se pensa”.

Nesse campo se processam os vários sentidos de acordo com o que é assimilado culturalmente. Para Stuart Hall (2003: 254): “A noção de que o sentido sempre possui várias camadas, de que ele é sempre multirreferencial” é um dado que contribui para a leitura semiótica dos ícones processados na cultura. No nosso caso, a análise se deu no que é enunciado nos *picturebooks* e sua relação com o sentido dado na cultura do leitor.

Entre as instituições mantenedoras de um ambiente cultural estão a escola, a família, a mídia e a religião. Essas mesmas instituições são, por outro lado, influenciadas pela cultura e pelo contexto socioeconômico que as engloba. Todos esses setores, com seus respectivos contextos culturais, podem contribuir para a construção de sujeitos leitores.

As crianças, que chegam à escola, advêm de lares, territórios e situações de vida diferenciadas. O livro de literatura entra em seu mundo, a princípio, como algo estranho – em alguns casos. No entanto, é fundamental que esse contato possibilite o desenvolvimento do imaginário e proporcione prazer ao leitor. Uma parcela da população brasileira tem a escola como único local de contato com os livros, devido a fatores econômicos, culturais e sociais.

Para o Ministério da Educação do Brasil (MEC), “o livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações.” (BRASIL, 2013: 19). Quando se trata de livro para a Educação Infantil, a atenção na seleção deve ser criteriosa, porque, nessa fase, a criança desenvolve suas capacidades cognitivas e assimila valores humanos. Daí o livro poderá despertar a criança para o encantamento, a criatividade e o sonho.

Desta forma, o papel da leitura e dos acervos literários deveria ir além da qualidade de temas e projetos editoriais, se convertendo em motor da ampliação de conhecimento do leitor em suas mais diversas realidades. Para que o texto seja aceito, precisa favorecer uma leitura autônoma e propiciar ao educador a fruição da leitura oral em sala.

No caso dos textos em prosa, são avaliados todo o contexto do texto e suas personagens; assim como a coerência entre texto escrito e texto icônico e a criticidade quanto a cargas ideológicas, preconceitos e moralismos.

A adequação à faixa etária está entre as recomendações do MEC (BRASIL, 2013). Esse critério deve ser levado em consideração, juntamente com a compreensão da carga cultural trazida pela criança quando chega à escola. A interação da criança com o livro não depende só do educador, mas do atrativo que o livro oferece. A criança precisa tocar, folhear, sentir a textura do papel, olhar as imagens e descobrir o que elas representam. Tudo isso, deve ser considerado na escolha de um álbum de literatura para a Educação Infantil.

#### 4.2.6 Observação participante nas salas de aula

A utilização da observação participante junto às crianças, durante as ações desenvolvidas pelas educadoras com os álbuns permitiu uma aproximação da pesquisadora sem causar estranhamento. Essa aproximação, que a princípio é positiva, poderia comprometer a interpretação dos fatos.

Com cautela, foi possível adentrar o mundo dos pequenos e perceber a forma simples, descomplicada, como enxergam a realidade, parecendo utópica. Conforme verificamos, essas crianças vivem em lares desajustados, com ocorrência de pais adictos – alguns sendo dependentes químicos-, com pouca ou nenhuma higiene pessoal; também revelam falta de afeto, descrevem a casa como um ambiente adverso ao que encontram na Unidade Escolar. Algumas sequer querem retornar à casa ao final do turno escolar. No entanto, se revelam capazes de dar afeto, construir amizades, ser solidárias umas com as outras. É fato que a agressividade, por vezes, aflora como reflexo da realidade em que vivem.

São crianças que demonstram necessidade de serem cativadas, acolhidas e amadas. Quando isso acontece, a magia da criatividade evidencia-se. Nas rodas de leitura, realizadas pela educadora, percebia-se que as crianças criavam suas próprias histórias pra dar sentido ao que ouviam. Noutras vezes, percebemos que a realidade afeta tão drasticamente a fantasia e a ilusão pueril, que bloqueia a manifestação da esperança e do sonho, levando-as a reproduzir, tão somente em suas histórias, a sua própria árdua realidade.

#### 4.2.7 A Entrevista

A entrevista é um meio extremamente eficaz quando lidamos com um universo pequeno de sondagem. As dimensões reduzidas desse estudo de caso nos “permite recolher dados com consistência qualitativa, às vezes bastante relevantes e significativas, que não estariam acessíveis de outro modo.” (SOUSA, 2005: 248)

Na entrevista, pudemos formular e selecionar os pontos aonde queríamos chegar em nossa pesquisa. Constituiu-se aí um importante instrumento de coleta de dados qualitativos, nos permitindo interpretar a realidade em uma hermenêutica fortalecida pela experimentação prática. O nosso olhar de investigadora nos facilitou a posterior interpretação dos dados coletados mediante o aporte teórico já descrito.

De acordo com Lakatos (1992: 107): “A entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. E de acordo com Bogdan e Biklen (1994) utiliza-se a entrevista para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, o que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como interpretam determinados aspectos do mundo.

Foi com essa linha reflexiva que fizemos a opção por utilizar a entrevista aberta semi-estruturada, uma vez que se adapta melhor ao contexto investigado; admite a exploração de determinadas ideias, sentimentos decorrentes na entrevista, à medida que também permite à fonte interlocutora relaxar e expor também sua comunicação corporal por meio de suas emoções.

A entrevista foi organizada em dez questões para nortear o diálogo, facilitar a interação e a descontração entre investigador e investigado. Isso permite, segundo Flick (2005: 84), “tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado” de forma a “revelar o conhecimento que existe, de maneira a expressá-lo em forma de respostas e assim torná-lo acessível à interpretação.”

As nossas entrevistas buscaram atingir os objetivos de:

- Compreender como as educadoras percebem a literatura infantil como meio de desenvolvimento da inteligência criativa;
- Detectar se as educadoras têm consciência de que a literatura infantil pode ser um instrumento de construção de valores humanos nas crianças;
- Identificar como é desenvolvido o trabalho com a literatura com as crianças.

O primeiro momento foi um pouco tenso, mas logo se percebeu uma abertura para o diálogo com as educadoras da Unidade I de Educação Infantil. No entanto, as educadoras da Unidade II de Educação Infantil mantiveram uma postura arreada durante o processo.

Esse tipo de entrevista possibilita coletar um grande número de informações, tanto propiciando abertura, disponibilidade e participação espontânea dos profissionais, quanto no sentido de se observar suas expressões corporais. Os educadores daquele público infantil, pelo que percebemos, pareciam não ser adeptos da participação em pesquisa. Isso ficou claro na Unidade II de Educação Infantil, talvez por estarem tão presos à rotina de suas atividades, que já não param para refletir sobre elas.

Na entrevista, é possível perceber, através das reações emocionais e movimentos das mãos, expressões faciais, olhares, etc, detalhes valiosos que uma resposta escrita, certamente, não permitiria desvendar.

Foram escutadas e observadas, nas entrevistas, seis educadoras. Duas da Unidade I, situada em um bairro que recebe crianças em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural, com instalações inadequadas para crianças pequenas; as outras quatro eram da Unidade II, localizada num bairro populoso com dimensões geográficas que contemplam uma heterogeneidade cultural e econômica bem expressiva. Suas instalações também não são adequadas, assim como a administração é fragilizada pela constante troca de direção e de coordenação, o que prejudicou em parte o nosso trabalho investigativo.

Cada entrevista foi estruturada em quatro momentos distintos:

- Momento I: Legitimação da entrevista
- Momento II: Avaliação de aspectos gerais do projeto.
- Momento III: Avaliação dos livros selecionados
- Momento IV: Avaliação dos resultados na busca de compreender a importância dos álbuns de literatura infantil para a formação de valores humanos.

Durante a apresentação do projeto, as educadoras foram informadas de que participariam de uma entrevista. No momento da legitimação do projeto, as educadoras estavam cientes do uso de gravações no desenrolar da entrevista, para assegurar-lhes a fidedignidade das falas. Esse momento foi

bastante promissor na Unidade I de Educação Infantil, uma vez que a relação dialógica e interativa prevaleceu, o que ficou comprometido na Unidade II de Educação Infantil.

O foco da investigação não eram as educadoras e as crianças em si, embora elas se constituíssem como fontes privilegiadas de informação por fazerem parte do contexto da literacia ali produzida. O ponto importante foi a relação desses sujeitos-leitores com os álbuns de literatura infantil e a repercussão dos resultados de tal processo.

Durante o período em que permanecemos nas Unidades de Educação tivemos a oportunidade de fazer observações, cujos conteúdos relacionais, apenas as entrevistas, não dariam conta, considerando tudo o que vimos, percebemos e verificamos *in loco*: tais como salas pequenas, abafadas, apertadas; crianças reclamando de fome; outras deixadas à vontade, passeando na Unidade sem nenhum cuidado, sem acompanhamento pedagógico ou intervenção de uma educadora.

Essas adversidades nos levaram a considerar de outra forma o tratamento dado à leitura e à assimilação de *picture books*. Histórias como 'Chapeuzinho Vermelho'; 'João e Maria'; 'Os três Porquinhos', passavam de mão em mão sem as crianças darem qualquer atenção. As imagens não estavam completas, faltavam folhas em alguns álbuns já desgastados, entregues às crianças de forma descuidada como se fossem apenas objetos de passatempo. Enquanto isso, as educadoras se postavam distantes a conversar na cozinha, na sala da outra colega. E a pergunta ficava no ar: E as crianças com os álbuns, como ficam? Ficamos a observar aquelas situações. No capítulo seguinte, teceremos nossa análise sobre os elementos constituidores do objeto de pesquisa desta tese, esmiuçando as questões e processando a interpretação hermenêutica.



### 5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procuramos fazer uma reflexão hermenêutica sobre os contos de fada, pormenorizando aspectos dos seguintes títulos: *Chapeuzinho Vermelho* (PERRAULT, 2015; TATAR, 2013; ESTÉS, 2005; SOUSA, 2016), *Cinderela ou gata borralheira* (PERRAULT, 2015; TATAR, 2013; ESTÉS, 2005), *João e Maria* (TATAR, 2013, ESTÉS, 2005) e *A história dos Três Porquinhos* (TATAR, 2013).

Também analisamos os livros de literatura infantil brasileiros: *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2011), *Uma joaninha diferente* (MELO, 2012), *A cesta de dona Maricota* (BELINKY, 2012) e *João da água* (SECCO, 2007).

Movidos pelo que encontramos em uso nas escolas pesquisadas, realizamos ainda uma análise da coleção de textos paraliterários da coleção *O que cabe no meu mundo* (TRINDADE, 2011 a, b, c, d, e, f, g, h, i, j). São dez títulos com propostas informativas e educativas para a criança nos primeiros anos de vida, versando sobre valores humanos.

Em seguida, analisamos o contexto de recepção, percepção e processamento dessas histórias por crianças das unidades de Educação Infantil, acompanhadas *in loco* por esta autora. Lançamos mão de algumas das questões tratadas no capítulo anterior, procurando substanciá-las com argumentação teórica de cunho sociológico e psicológico.

As categorias conscientização e empoderamento desenvolvidas por Paulo Freire (1997a) e Freire; Shor (1986) são nossas referências para pensar o processo cognitivo numa constante relação de prática e reflexão. Isso rompe com o paradigma tradicional da Educação em que o professor deposita o saber na mente dos alunos - o que Freire comparou aos depósitos bancários. Freire propõe a elaboração do conhecimento numa ação de mão dupla em que o educador se aproxima da realidade empírica do estudante para, através do diálogo, obter êxito cognitivo. Nessa perspectiva, o professor não se resume a um 'banco' de conteúdo que faz depósitos na 'conta' mental dos alunos; é antes de tudo, um indutor que se apropria da realidade social para facilitar o processo de aprendizado junto aos seus alunos, que teriam poder e espaço para questionar os novos saberes (FREIRE, 1979).

Freire, a conscientização, em última instância, é a independência e a autonomia desenvolvida pelo sujeito em um processo de visão à crítica da realidade social. Independência é a capacidade de decidir e autonomia, a competência para agir. Trata-se de um mecanismo de libertação de uma condição de opressão existente. Paulo Freire (2001: 33) esclarece que “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.

A categoria empoderamento, em Freire, não está descolada da consciência crítica. Os níveis de desenvolvimento de consciência crítica da realidade se vão moldando em uma dinâmica de conscientização que o indivíduo assimila de si mesmo e da realidade que o cerca e que o envolve. Trata-se de um processo de conhecimento objetivo, amalgamado ao viver cotidiano.

*(...) Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 1997a: 53).*

A conscientização relaciona o indivíduo com sua alteridade. É um princípio norteador em que o conhecimento é parte do ser, não sendo possível existir sem o conhecer. Abstraindo reflexivamente, o conhecimento é a chave da libertação de um mundo obscurecido pela ignorância para um mundo diverso, por vezes conflituoso, porém real.

*Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da*

*consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (FREIRE, 1983: 81).*

De acordo com Roso e Romanini (2014: 88), “a libertação é sempre um ato social, o empoderamento é somente um pequeno passo em direção à libertação, sendo a conscientização o processo que possibilita a transformação social”. Os mesmos autores ainda citam Freire; Shor (1986: 71) para reforçar que “o desenvolvimento crítico” dos estudantes: “Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade, são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes”. Ou seja, essa é uma dimensão importante a ser alçada no processo educacional.

Essa reflexão corrobora o entendimento de que o contexto empírico e histórico-factual move a produção do saber no cotidiano das pessoas. Para nós, a literatura tem um lugar privilegiado nesse campo de produção. Neste estudo, o destaque é para o segmento da literatura infantil representado pelos *picturebooks* que contribui para a formação da consciência de mundo da criança. São histórias elaboradas com intensa carga imagética, seja na integração e diálogo da linguagem verbal e icônica, seja pela competência dos contadores dessas histórias ao ativarem a imaginação criativa dos seus leitores e ouvintes.

A compreensão da relação comunicacional entre a linguagem textual e pictórica desses livros-imagem, bem como a relação dos leitores com as mensagens desse formato de publicação, nos remete ao estudo da pragmática da comunicação humana. Neste campo do conhecimento, que analisa desde o funcionamento do cérebro humano, até as relações interpessoais, Watzlawick *et al* (1993:44) elaboraram um conjunto de cinco “axiomas conjecturais da comunicação” humana, que descreveremos adiante.

Aqui, tem especial valor o aspecto relacional dos processos comunicativos; bem como a sintaxe da comunicação digital, relacionada às palavras, formadas por combinações de dígitos (letras e símbolos) numa perspectiva semiótica. Por outro viés, se dá a comunicação analógica, em abordagem imagética, propondo analogias que podem ser tanto associadas à semiótica, quanto aos processos mentais de produção de sentido lógico, para compreensão e formulação da realidade histórico-factual.

Nossa análise também faz um apanhado da manifestação de “literacia” no sentido abrangente disposto por Azevedo; Sardinha (2009: 01), em que o conceito, para além da “capacidade de ler e escrever”, em condições apropriadas de uso da escrita e dos distintos contextos e práticas

desse mister, potencializa “a interação social”, bem como induz ao “raciocínio crítico e à comunicação abstracta”. Eis, assim, um mecanismo de desenvolvimento cognitivo que contribui para “assegurar a formação efectiva e integral da pessoa”, indo ao encontro da perspectiva de libertação do sujeito proposta por Paulo Freire, no sentido de que:

*(...) a literacia incluirá também a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingênua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita. Como pertinentemente sublinham Ana Benavente, Alexandre Rosa, Antonio Firmino da Costa e Patricia Avila (1996: 22), a literacia designa as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para sucesso escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania. Concordamos com Chris Searle (1993: 169-170) quando refere que o termo inclui, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita. (AZEVEDO; SARDINHA, 2009: 01)*

Portanto, o desenvolvimento da literacia, implica o desenvolvimento humano em uma perspectiva de evolução pessoal, interação social e participação na vida política da comunidade. Por sua vez, a literacia contribui para o posicionamento crítico junto à realidade construída cotidianamente, indo além do mero exercício da competência de ler, compreender e assimilar mensagens; senão no sentido amplo de produzir uma concepção de mundo.

## 5.2 OS CONTOS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO COGNITIVO DA CRIANÇA

Os contos de fada ganharam o domínio público, como a voltar ao tempo em que surgiram, séculos atrás, ao tempo da tradição oral. Uma simples busca na Internet sobre um título como Chapeuzinho Vermelho vai apontar algumas publicações de novos autores, assinadas ou apócrifas. São os ‘recontadores’ que procuram contar a história, mantendo elementos estruturais daquela

primeira adaptação literária de Charles Perrault, elaborada 1697, porém ajustando-a à perspectiva de um novo propósito.

*Disseminados por diversas mídias – da ópera e do drama ao cinema e à publicidade -, os contos de fadas tornaram-se uma parte vital de nosso capital cultural. O que os mantém vivos e pulsando com vitalidade e variedade é exatamente o que mantém a vida vibrando: angústias, medos, desejos, romance, paixão e amor. (TATAR, 2009: 17).*

Quando se fala em contos de fadas, pode-se perguntar qual o significado de ‘fadas’. No *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, a palavra é designada como substantivo feminino que significa “entidade fantástica a quem se atribuía poder sobrenatural e influência no destino dos homens” (FERREIRA, 2014: 751). O dicionário *E-Dicionário de Termos Literários*, descreve:

Conto de Fadas, considerado no seu sentido literal, o termo refere-se somente a histórias fantásticas sobre fadas, seres de tamanho muito reduzido que habitavam o reino da fantasia e que fizeram parte integrante das crenças populares da Antiguidade... (CEIA, 2019, on line)

Aprofundando a origem do termo, nos deparamos com a palavra latina *fata* que tem relação semântica com agouro, como também pode restringir o sentido para “mulher de extraordinário encanto e beleza” (FERREIRA, 2014: 751). O termo também se relaciona com o verbo fadar que, entre outros sentidos, pode significar: determinar a sorte ou o destino de alguém. (FERREIRA, 2014).

Originalmente, os primeiros contos dependiam de exímios contadores de história para alcançar sucesso entre atentos ouvintes. Eram como leituras dramáticas de teatro de hoje em dia. Assim, se difundiam em aldeias e vilas medievais. As tabernas, espaços públicos e lares tinham momentos reservados para a contação daquelas histórias. Eram contos jocosos carregados de dramaticidade, mistérios, crenças, hábitos sexuais e fatalidades. Ali se fazia um recorte de uma dada

dimensão da realidade social medieval. Tratava-se, pois, de uma 'protoliteratura' criada para promover distração em um cotidiano carregado de dificuldades de sobrevivência. Era a 'mídia' social de uma época. Evidentemente que os contos advêm de tempos longínquos e de territórios diversos, mas a pesquisa desse campo pousa com atenção no período medieval da Europa.

As histórias de Trancoso<sup>44</sup> no século XVI, em Portugal, faziam parte daquele universo literário de contos criados ao sabor das experiências humanas, difundidos em prosa falada e/ou escrita para divertir e lançar lições morais. A intenção parecia ser a oferta de argumentos sobre os maus hábitos como a preguiça, a desonestidade, a ambição, etc.

Ao pesquisar o tema, percebemos que na zona rural do Rio Grande do Norte e noutras regiões do Brasil, ainda hoje, os causos inspirados na obra de Trancoso são recontados pelos mais velhos.

O registro do surgimento dos contos de fada é incerto. Poderia ter-se originado no período medieval, na Europa. Seriam, os tais contos difundidos coloquial e oralmente, sendo enunciados e recontados por adultos, envolvendo conteúdos pitorescos e enaltecendo uma crônica daquela realidade social. Para Cashdan (2000: 20), os contos de fada foram "originalmente concebidos como entretenimento para adultos", sendo tema de conversas amistosas "em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes, onde os adultos se reuniam - não nas creches", adverte o autor, referindo-se ao espaço de difusão dos contos infantis nas escolas de Educação Infantil, atualmente.

O escritor francês Charles Perrault se distingue como um dos primeiros compiladores dos tais contos, no século XVII; embora o português Fernando Trancoso tenha lançado obra impressa ainda no século anterior. Perrault frequentava a sociedade medieval, tendo, supostamente, ajustado as estórias populares ao gosto literário de seu público. A dramaticidade e os finais, nem sempre felizes, dos contos de fada são mantidos na obra de Perrault.

De acordo com Tatar (2013: 33), a "primeira adaptação literária de Chapeuzinho Vermelho em 1697", elaborada por Perrault, era dramática e de final cruel. Portanto, "poucos pais se dispunham a ler aquela versão do conto para os filhos, pois termina com o 'lobo mau' jogando-se

---

<sup>44</sup> O termo 'trancoso' refere-se ao escritor português Gonçalo Fernandes Trancoso, cuja obra 'Contos e Histórias de Proveito e Exemplo', publicada no século XVI e sucessivamente reeditada nos séculos seguintes, tendo repercutido na cultura popular do Brasil e de Portugal. Desta forma, a "importância de Trancoso na literatura popular vai além de sua obra escrita. Ela se estabelece pelo modo como as pessoas o incorporaram à literatura contada de forma oral, especialmente no que se refere aos contos, que passaram a ser conhecidos como histórias de Trancoso." (Bezerra, 2011: 67).

sobre Chapeuzinho Vermelho e devorando-a”. Maria Tatar (2013: 33) enfatiza que os irmãos Grimm reescreveram aquela mesma história, dando-lhe um final feliz, conquistando novos leitores: “a menina e sua avó são salvas por um caçador, que manda o lobo desta para melhor após efetuar uma cesariana com uma tesoura” e liberar a heroína.

A pesquisadora Sara Reis Silva (2015) descreve que, mesmo sendo um dos mais conhecidos contos, Chapeuzinho Vermelho tem origem indefinida até os dias de hoje. Apesar das referências autorais dedicadas a Perrault e aos irmãos Grimm, o conto remonta às “narrativas gregas contadas por Pausanias (século II A.C), Callímaco (século III A.C) e Antonino Liberal (séculos II ou III A.C), bem como um pequeno texto medieval, escrito por Egbert de Liège (FecundaRatis)”. Para Silva (2015), a assinatura de Jacob e Wilhelm Grimm vai produzir a matriz mais difundida deste conto. Assim, se converte em terreno fértil para numerosas traduções, interpretações, adaptações e versões, que têm, na maioria dos casos, a criança ou jovens como destinatários preferidos.

A partir de então, a história ganhou essa perspectiva de final feliz. Novas recontagens até insinuam um romance do caçador com Chapeuzinho, como é caso da versão de Maurício de Souza (2012), desenhista e autor brasileiro, em seus Clássicos Ilustrados. Nessa versão, o “lobo mau”, intimidado pelo valente caçador, “pulou pela janela e sumiu no meio da floresta” (SOUZA, 2012: 15); enquanto a cena final sugere um caçador apaixonado por Chapeuzinho.

Outras versões inovam o enredo. Caso da recriação dessa história por Veneza (1999), com o título ‘Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou’. Essa versão converte o vilão em ‘lobo bom’. Nela se destaca o estilo *picturebook* com expressivos desenhos, cinco sequências visuais, em página dupla, é recontado o clássico da literatura infantil. Como em outras reescritas, mantêm-se as três personagens centrais - o lobo, a Chapeuzinho e sua avó. Ali, autor e desenhista fazem uma ligação intertextual, utilizando o cenário clássico da floresta e da casa da avó, para surpreender no desfecho, que apresenta um apelo humorístico: o lobo, no fim das contas, quer somente fazer um lanche com a menina e com a sua avó, oferecendo um refrigerante para acompanhar o delicioso bolo que Chapeuzinho trouxera.

Figura 9 – VERSÕES DE CHAPEUZINHO VERMELHO COM CAÇADOR HERÓI



Nas versões ilustradas por Walter Crane, Inglaterra, 1875 (TATAR, 2013: 42); e por Maurício de Sousa (2012), o caçador, respectivamente, mata e espanta o lobo mau, conquistando a simpatia de Chapeuzinho.

A história de Chapeuzinho Vermelho mexe com o imaginário infantil, uma vez que cria todo um ambiente de suspense. Mesmo com tantas versões, a essência da história não se perdeu e, mesmo depois de tanto tempo, ainda provoca sensações na criança. O mundo contemporâneo oferece outros atrativos e, muitas vezes, tira o encantamento das histórias infantis, mas, mesmo assim, ainda permanece certo “fetichismo do livro que permanece ainda vivo em nossos dias.” (TODOROV, 2012: 49).

Há nesses contos uma dimensão axiológica. Os valores humanos são desenvolvidos na pessoa desde os primeiros anos de vida. Os aspectos axiológicos humanos perpassam os contos, pois “a consciência humana atribui valor a tudo o que compõe o universo” e “é em função desse valor que o homem toma as suas decisões, que o levam a optar e agir” - posto que, “a axiologia é a área da Filosofia que estuda a atividade humana do ponto de vista de sua valoração” (Severino apud MAFRA, 2007: 63).

Tatar (2013), em sua obra de crítica literária, resgata as impressões de Walter Benjamin sobre a influência dos contos:



*Para muitos de nós, os encontros mais memoráveis com contos de fadas aconteceram em livros ilustrados. Aqueles volumes como Walter Benjamin salienta, tinham sempre “uma virtude especial: sua ilustração”. As figuras naquelas antologias escapavam ao tipo de censura e expurgo a que os textos eram muitas vezes submetidos. “Elas burlavam o controle de teorias filantrópicas e rapidamente, pelas costas dos pedagogos, crianças e artistas se uniam.” (TATAR, 2013:16)*

Aparentemente, Chapeuzinho Vermelho aprende uma lição quando desobedece a mãe, mas a sua ingenuidade é um ponto característico da história, assim como a valoração na escala que vai do bem e ao mal, do mau ao bom. O conto pode despertar para o que ainda é desconhecido na mente infantil, a depender de quanto mais tenra é a idade. São expressos aspectos do que é certo e do que é errado, do ponto de vista social e cultural. No entanto, tudo muda o tempo todo. O contexto em que foi criada a primeira versão do conto está muito distante de hoje, porém, os sentimentos são imutáveis: medo, amor, aversão, paixão, segurança, ansiedade, etc.

Ao discorrer sobre esse tema, a escritora e psicanalista Clarissa Estés (2005) compara nossa vida a uma coleção de livros e diz que, diferente dos contos que se resumem a dez páginas, “em nossa vida, ainda que um episódio possa terminar mal, sempre há outro à nossa espera e depois desse, mais outro”. Para Estés (2005: 11), “a essência de todo conto” é exhibir insucessos para que se escute, aprenda e continue. Ela destaca que é preciso aprender com as “armadilhas, jaulas e iscas antes de nos depararmos com elas ou de sermos nelas ou por elas capturados”.

Ainda sobre Chapeuzinho Vermelho, podemos analisar, pelo menos, três aspectos no âmbito psicológico e cultural: sexual, moral e existencial. A começar pelo aspecto analítico relacionado à sexualidade:

*Em “A história da avó”, uma versão oral do conto registrada na França, no final do século XIX, Chapeuzinho Vermelho faz um strip-tease diante do lobo, para depois terminar a ladainha de perguntas sobre as partes do corpo dele perguntando se pode ir lá fora para se aliviar. O lobo é passado para trás por*

*Chapeuzinho Vermelho, que parece mais uma hábil trapaceira do que uma menina ingênua. (TATAR, 2013; 33)*

A descrição e a função das partes do corpo do lobo, descritas tanto no conto de Perrault, quanto no texto dos irmãos Grimm, são bastante semelhantes e levam a uma dúbia interpretação, especialmente em se tratando de um leitor que já superou a fase infantil, podendo remeter à voracidade gastronômica ou ao apetite sexual da personagem lobo, bem como do desempenho da heroína do conto, senão vejamos o trecho na versão de Perrault:

*Capuchinho Vermelho despi-se e vai meter-se na cama, onde ficou muito espantada de ver as formas da avó em camisa de noite; e disse-lhe:*

*- Avó, que grandes braços [você] tem!*

*- É para melhor te abraçar, minha filha.*

*- Avó, que grandes pernas [você] tem!*

*- É para correr melhor, minha pequena.*

*- Avó, que grandes orelhas [você] tem!*

*- É para escutar melhor, minha pequena.*

*- Avó, que grandes olhos [você] tem!*

*- É para ver melhor, minha pequena.*

*- Avó, que grandes dentes [você] tem!*

*- É para te comer.*

*E, ao dizer estas palavras, o lobo malvado atirou-se sobre Capuchinho Vermelho e comeu-a. (PERRAULT, 2005: 33)*

A atitude da personagem principal de, imediatamente, despir-se e jogar-se na cama é inusitada, uma vez que o objetivo imediato da visita era compartilhar o alimento com a avó. Em seguida, o diálogo apresenta uma ambiguidade. Para Bruno Bettlheim (2015: 251), Chapeuzinho Vermelho, ao se deixar seduzir pelo lobo, age “de acordo com o princípio de prazer em vez do de realidade [neste caso deveria haver um pavor], implicitamente, retornou a uma forma anterior e mais primitiva de existência”.

O autor trata aqui o aspecto relacionado ao complexo de Édipo às avessas (do ponto de vista feminino), em que a menina nutre o desejo inconsciente de ser amada pelo pai como mulher. “A menina certamente espera que o pai a salve de todas as dificuldades, particularmente daquelas emocionais que são a consequência de seu desejo de seduzi-lo e de ser seduzida por ele” (BETTLHEIM, 2015: 248). Assim, o pai seria, ao mesmo tempo, o caçador que a salva e o lobo que a come. No conto por Perrault, vence o lobo; na versão dos Grimm, quem se sobressai é o caçador, ícone do pai provedor e protetor, que extrai a avó e a Chapeuzinho da barriga do lobo.

O outro aspecto, de sentido sociocultural, reporta-se à moral, aqui entendida como o conjunto de normas guiadas pela ética da sociedade medieval. Certamente, está presente o viés religioso e os apelos dos bons costumes da sociedade de então. A linda menina-moça, ao embrenhar-se na floresta, se deixa encantar pelos apelos do lobo – que representa o oposto do caminho reto da virtude – para deleitar-se com as coisas belas e sem amarras. Assim, logo esquece a orientação maternal de proteger a si mesma, em que conservaria as virtudes e o recato de donzela, para deixar-se envolver com os perigos do mundo. A desobediência está relacionada à “luta entre o desejo consciente de fazer a coisa certa e o anseio inconsciente de se sair vitoriosa sobre a mãe (a avó)”. Isso “é o que encarece a menina e a história e torna a primeira tão supremamente humana”. (BETTLHEIM, 2015: 243).

*MORALIDADE: Vê-se aqui que crianças jovens, sobretudo moças belas, bem feitas e gentis, fazem muito mal em escutar todo o tipo de gente; e que não é coisa estranha que o lobo tantas delas coma. Digo o lobo, porque nem todos os lobos são do mesmo tipo. Há os de um humor gracioso, sutis, sem fel e sem cólera, que — familiares, complacentes e doces — seguem as jovens até às suas casas, até mesmo aos seus quartos; mas ai! Quem não sabe que estes lobos delicados são de todos os lobos os mais perigosos. (PERRAULT, 2005: 34)*

Do ponto de vista existencial, em Perrault (2015), a morte se sobrepõe ao destino da menina, posto que, após ter devorado a avó, ao final, o lobo devora também a menina. Ali, para além do aspecto libidinoso relacionado à pulsão sexual, que, em Freud, é energia fundamental do ser vivo –

o ‘eros’ que se opõe ao instinto da morte –, manifesta-se o oposto que é o desejo inconsciente da autodestruição. Ambas as facetas estão presentes nesse conto de fadas.

As duas versões do conto, escritas pelos irmãos Grimm, caminham em direção oposta à versão de Perrault, quando oferecem um final feliz para a menina e sua avó. Tratam, portanto, do bem vencendo o mal, quando as duas personagens se unem para criar as condições que levarão o lobo à morte, como se percebe na versão cujo final é um afogamento:

*(...) Chapeuzinho Vermelho levou vários baldes d’água ao cocho, até deixá-lo completamente cheio. O cheiro daquelas salsichas chegou até as narinas do lobo [na água a avó cozinhara salsichas]. Ele esticou tanto o pescoço para farejar e olhar em volta que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar telhado abaixo. Caiu bem dentro do cocho e se afogou. (TATAR, 2013: 43)*

Já na versão prevalente, em que o caçador faz a ‘cesariana’ no lobo, promovendo a ressurreição da avó e de Chapeuzinho, se amplia o realismo fantástico junto à crença de a vida se sobrepor à morte. “Se há um tema central na grande variedade de contos de fadas, ele é o de um renascimento num plano mais elevado de existência” (BETTLHEIM, 2015: 249). É preciso experimentar, na aventura do viver, as dores, os medos e os fracassos para alcançar a dignidade da existência, para mudar de vida, esse parece ser o tom dos contos de fada. Nessa versão do conto, “o final implicitamente, adverte a criança que, a fuga a todas as situações problemáticas seria a solução errada” (BETTLHEIM, 2015: 252).

Ao final, é como se a menina mudasse de fase, como em um *game* da própria vida. Ali, ela deixa a puerilidade para se fazer mulher, no sentido de compreender as artimanhas do viver em sociedade, com os ritos de passagem que exigem o existir. Aí está uma possibilidade de elaboração de nossa ‘imagem’ através da comunicação que travamos com a alteridade e com o mundo que nos cerca.

Achamos relevante trazer a esta reflexão, os axiomas da comunicação humana, propostos por cientistas da Escola de Palo Alto, da Califórnia, desenvolvidos através do estudo das atividades cerebrais e, em seguida, das relações comunicativas.

Para Watzlawick et al (2007: 18) “um fenômeno permanece inexplicável enquanto o âmbito de observação não for suficientemente amplo para incluir o contexto em que o fenômeno ocorre”. Esses autores estudam a comunicação humana a partir da “sintaxe”, da “Semântica” e da “Pragmática”, são os mesmos princípios da teoria geral dos sinais ou Semiótica.

Aqui, abordaremos a Pragmática, definida por cinco axiomas. O primeiro axioma estabelece que todo comportamento comunica. Assim sendo, como o ser humano sempre se comporta de alguma forma, sempre estará comunicando. Daí, como na ação humana não existe não comportamento, por conseguinte, não existe não comunicação. O segundo axioma diz respeito ao conteúdo e à relação, atinentes ao comportamento humano. Ou seja, movida, por racionalidade e emoção, cada pessoa, ao seu jeito comunica algo a alguém.

O terceiro axioma diz respeito à forma de comunicar, que pode ser verbal (oral) ou não verbal (gestual ou icônica). Nas relações interpessoais, o corpo todo fala. O quarto axioma estabelece que, ao comunicar, os interlocutores exercem uma pontuação, ou seja, expõe um ponto de vista. No ato comunicativo, cada interlocutor posiciona a sua imagem subjetivamente, daí o quinto axioma dar conta de uma comunicação complementar ou competitiva (WATZLAWICK et al, 2007) entre as partes comunicantes.

Cândido (2007), ao estudar o fenômeno da comunicação humana através da trofolaxe digital, descreve que:

*Para Hannah Arendt, a linguagem, manifestada através da escrita e da verbalização constitui o mundo para o ser humano e elabora a individualidade: “É, com palavras e atos, que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento”, citado por Cândido (2007: 5).*

Os contos de fada são sistematizadores de aspectos axiológicos do estar no mundo e do ente ser também um mundo, pois cada pessoa é seu próprio mundo no sentido de sua individualidade. Maturana (2004) relaciona a comunicação e o conhecimento como ato do viver humano. Para o autor o ‘linguajar’ está vinculado ao ‘emocionar’, pois

*as emoções definem o espaço relacional no qual ocorrem nossas ações, o que se diz, pela linguagem. Então, o mesmo gesto, o mesmo movimento vai ter um caráter ou outro segundo a emoção que o origina. O mesmo discurso vai ter um caráter ou outro segundo a emoção a partir do qual ele foi gerado, de onde ele se faz (MATURANA, 2004: 2)*

Os contos na forma *Picture book* facilitam a compreensão desse linguajar. Os desenhos e os textos reúnem uma díade discursiva provocadora de emoções. A linguagem imagética articula a comunicação analógica, ou seja, o aspecto representativo que promove analogias com imagens acumuladas no acervo da memória do leitor, numa proposta intertextual. Os contos vão sendo cada vez mais bem-sucedidos à medida que sua redação amplia o campo icônico, falando através das imagens para alcançar o público infanto-juvenil.

Para melhorar o entendimento sobre o processamento da informação na mente humana, vamos nos ater ao quarto axioma da comunicação em Watzlawick *et al* (2007), aquele voltado para as formas de comunicar. Esse axioma procura aclarar o funcionamento das duas manifestações de informação: a digital, que tem consonância com a linguagem verbal e a analógica cuja relação é não-verbal. Necessário se faz esclarecer sob o ponto de vista dos pesquisadores como funciona o cérebro.

Vale lembrar, que as informações no cérebro são processadas em um espaço microscópico chamado sinapse. Aqui, fazemos uma exposição simplificada, uma vez que o processo bioquímico da complexidade cerebral não é do campo investigativo desta tese. Porém, vale destacar que, os neurotransmissores, que são substâncias hormonais, podem não só contribuir com o processamento e dar segmento à memória e à cognição, como também são responsáveis pelo estado emocional da pessoa. Vejamos o que descrevem Watzlawick *et al* (2007: 55):

*No sistema nervoso central, as unidades funcionais (neurônios) recebem as chamadas “cargas quânticas” de informação através dos elementos de conexão (sinapses). Quando chegam às sinapses, essas “cargas” geram potenciais excitatórios ou inibitórios pós-sinápticos que são totalizados pelo neurônio e provocam ou inibem o seu disparo. Essa parte específica da*

*atividade neural, consistindo na ocorrência ou não ocorrência do seu disparo, transmite, portanto, informação digital binária.*

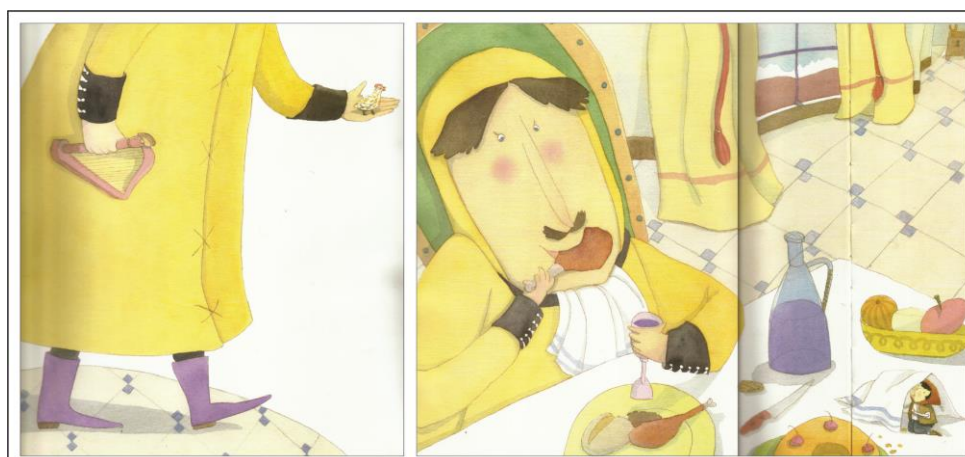
Os mesmos autores esclarecem que as emoções não se limitam a esse processo binário de excitação ou inibição energética, elas estão vinculadas à quantidade de determinados hormônios em circulação na corrente sanguínea que alteram o ambiente das sinapses. Vejamos:

*O sistema humoral, por outro lado, não se baseia na digitalização da informação. Esse sistema comunica mediante a descarga de quantidades descontínuas de substâncias específicas na corrente sanguínea. Sabe-se também que os modos neural e humoral de comunicação intra-organísmica existem não só lado a lado, mas que se complementam mutuamente e estão na contingência um do outro, muitas vezes através de processos sumamente complexos. (WATZLAWICK ET AL, 2007: 55)*

Em uma apreciação prática no campo da linguagem, se pode inferir que a comunicação digital se refere às palavras e sua constituição, através das unidades chamadas letras, sinais, símbolos e números; cuja semântica depende de uma decisão arbitrária em que cada palavra pode representar uma ação ou uma coisa, seguindo uma sintaxe linguística. Por outro lado, a comunicação não verbal manifestada por gestos ou por imagens confere uma possibilidade direta de compreensão por analogia, daí ser categorizada como possibilidade analógica de comunicar.

Dando sequência ao nosso estudo, vamos tomar como exemplo o conto João e o pé de Feijão nos atendendo, inicialmente, a analisar a disposição dos desenhos, suas linhas de perspectiva que relacionam um mundo de pequeninos em um cenário de habitação de um gigante. O conto clássico britânico de Joseph Jacobs, em uma versão de recontagem no Brasil, é assinado por Ruth Rocha (2010), elaborado em formato *picturebook*. Nele, é de grande impacto o enunciado gráfico dos desenhos coloridos. Logo na abertura, ao lado da página de rosto do álbum, aparece o corpo de um gigante segurando uma harpa com a mão direita e uma galinha com a esquerda.

Figura 10 – DIFERENÇA DE PERSPECTIVA ENTRE AS PERSONAGENS



Desenhos de Elisabeth Teixeira (ROCHA, 2010: 2-18-19)

O texto e as imagens da figura acima expõem uma escala de contrastes de tamanhos entre o pequenino João e o “Gigantão grandão”. Joãozinho “chegou na porta que era enorme. Era tão grande que o espaço que ficava entre a porta e o chão deu pra Joãozinho rolar pra dentro”. Aí, é gerada uma metáfora visual que possibilita uma intertextualização, por exemplo: a matriz legendária histórica grega e judaica, respectivamente: Odisseu (Ulisses) versus os gigantes ciclopes e Davi contra Golias, no embate do pequeno contra o grande. Na mente infantil, isso aciona a imaginação, uma vez que ela está ainda em processo de assimilação da realidade factual-histórica.

Retomando os princípios adotados por Bang (2000), um deles trata exatamente da expressão de força e poder da figura grande na cena. Na análise dos elementos disposto em uma cena pictórica, Bang (2000) identificou o princípio que estabelece que quanto maior for o objeto, mais forte será.

Conforme Gonçalves (2015: 127) para entender uma metáfora visual, é preciso atentar para o sentido de signos que contrastam, mas exibem um sentido completo, ou seja:

*Duas semióticas que se iluminam, mas que na verdade se distinguem nas suas bases de sustentação: a natureza bipartido signo verbal, com seus dois planos que, se interagem na formação da célula (significante e significado ou plano de expressão e plano de conteúdo), distinto do caráter analógico do signo icônico, trazem toda a diferença na construção da imagem, incluindo a metáfora visual.*



Na linguagem dos desenhos de Elisabeth Teixeira, no conto reescrito por Ruth Rocha (2010), os desenhos possibilitam a elaboração mental por analogia. O mundo fantástico do gigante está entrelaçado com o mundo do pequenino João e sua gente. No percurso do conto, “o fraco, mas astuto João consegue derrotar um gigante imbecil, adquire sua fortuna e volta para casa triunfante” (TATAR, 2013: 147).

Em acordo com nossas observações de campo junto a crianças em sala de aula, no álbum citado, um leitor de uns três anos de idade, poderia captar a história somente através das imagens ao passar as páginas do *picture book*. Um castelo; um corpo de gigante segurando uma harpa e uma galinha (não mostra ombros e cabeça); um menino que brinca com maquetes de dois animais; três barracas de feira; um menino segurando o cabresto de uma vaca, olhando para três pontinhos pretos na palma da mão, ladeado por três homens; dentro de uma casa, um menino e uma mulher que joga os três pontinhos pretos pela janela; uma mulher olhando para cima onde o menino sobe numa rama gigante; etc.

Evidentemente, se a criança ainda não domina o léxico da língua não lerá o texto; construindo a sua própria história a partir dos desenhos e, concomitante à narrativa da professora, elaborará mentalmente ainda uma terceira história de João e o Pé de Feijão. A segunda história mental da criança seria elaborada ao captar a sequência dos desenhos, realizando conexões semióticas. Essa possibilidade seria desenvolvida considerando a sequência das páginas (ver figura 12), retirando a parte textual.

De acordo com Nodelman (1999: 70), “*we provide children with books like this on the assumption that pictures communicate more naturally and more directly than words and thus help young readers make sense of the texts they accompany*”<sup>45</sup>. É uma oferta de comunicação analógica, especialmente para aqueles cuja experiência de vida ainda não encaixa com segurança o sentido aleatório proposto pelas palavras escritas. Assim ajudamos os pequenos leitores a entender os textos que acompanham os desenhos. O editor, ao introduzir, o artigo de Nodelman, ainda destaca que:

*The picture book genre is a paradox. On the one hand it is seen as children's literature one truly original contribution to literature in general, a 'polyphonic' form which absorbs and uses many codes, styles, and textual devices, and*

---

<sup>45</sup> Tradução livre: “Nós oferecemos às crianças livros como este com a suposição de que as imagens se comunicam de forma mais natural e mais diretamente do que as palavras e assim, ajudar jovens leitores a entender os textos que acompanham”.

*which frequently pushes at the borders of convention. On the other, it is seen as the province of the young child, and is therefore beneath serious critical notice*<sup>46</sup>. (NODELMAN, 1999: 70)

A advertência aponta, ainda, que pode parecer improvável que alguém possa escrever o equivalente a um capítulo de seis mil palavras em um único livro de imagens. No entanto, destaca que a análise fascinante de Perry Nodelman da primeira imagem de *John Burningham's* em *Mr Gumpy's Outing* demonstra não só o quanto há a dizer sobre uma imagem, mas também o quanto há para aprender sobre a leitura das imagens (NODELMAN, 1999).

Na sequência descrita na figura 11, é possível exemplificar que as imagens se comunicam de forma mais natural e mais diretamente do que as palavras, conforme expôs Nodelman (1999).<sup>47</sup> Mesmo considerando a perspectiva geométrica projetada nas imagens, é notória a disparidade entre o tamanho do gigante e do herói da história. Isso está relacionado ao modo do adulto ler a imagem, falta-lhe “uma ‘inocência dos olhos’”, pois:

*is that children themselves, not having yet learned the supposedly counterproductive sophistication that leads adults to view pictures only in terms of their potential to convey information, are automatically in possession of innocent eyes, automatically capable of taking spontaneous delight in the colours and textures of pictures.*<sup>48</sup> (NODELMAN, 1999: 71)

As formas curvas e as cores suaves conferem leveza ao conto, embora a trama proponha uma tensão entre a astúcia do Joãozinho e a ameaça da imagem descomunal de seu oponente. A estrutura triangular do gorro do menino confere uma identidade, que vai estar em consonância com as formas prismáticas triangulares da maioria dos camponeses, em oposição aos rostos ovais dos vilões, tanto os negociantes, que aparentemente teriam ludibriado o menino, quanto do gigante bobão. Essa leitura estrutural do desenho remete à reflexão de Bang (2000), tais como triângulos pontiagudos

---

<sup>46</sup> Tradução livre: “O gênero do livro de imagens é um paradoxo. Por um lado, é visto como uma contribuição verdadeiramente original da literatura infantil para a literatura em geral, uma forma “polifônica” que absorve e usa muitos códigos, estilos e dispositivos textuais, e que frequentemente empurra as fronteiras da convenção. Por outro lado, é visto como o espaço da criança pequena e, portanto, está sob aviso crítico grave.”

<sup>47</sup> No capítulo 3 desta tese desenvolvemos uma reflexão sobre este estudo de Nodelman.

<sup>48</sup> Tradução livre: “As próprias crianças, ainda não tendo aprendido a sofisticação supostamente contraproducente que leva os adultos a ver imagens apenas em termos de seu potencial para transmitir informações, estão automaticamente de posse de olhos inocentes, automaticamente capaz de obter prazer espontâneo nas cores e texturas de imagens”.

remetendo à ameaça, ou pontas arredondadas à segurança; ou cor vermelha remetendo a fogo ou sangue.

*Our feelings arise because we see pictures as extensions of the real world. Pictures that affect us strongly use structural principles based on the way we have to react in the real world in order to survive. As soon as you understand these principles, you will understand why pictures have such specific emotional effects. You will understand how pictures work. (BANG, 2000: 40).*<sup>49</sup>

As ilustrações também contemplam a psicodinâmica das cores que analisa o impacto do espectro de cor em nosso cérebro, fortalecido por nossa cultura, a exemplo da oposição entre vermelho e azul; enquanto, respectivamente, um relaciona à ideia de sexualidade ou de violência; o outro à ideia de serenidade ou imensidão, etc. “O córtex é a parte do cérebro que se ocupa das sensações conscientes, de onde se conclui que a visão cromática resulta do desenvolvimento e da educação do indivíduo” (FARINA, 1986: 109); por outro lado, as heranças ancestrais que povoam o inconsciente, deixam dúvidas quanto à comprovação exata da relação cor-sensação.

Mas, ainda que pese a reação instintiva em relação à cor, “é indiscutível que o homem vai acumulando em sua memória, experiências que o definem e o fazem agir de determinadas maneiras no decorrer de sua vida” (idem). Nas edições contemporâneas dos contos de fadas as ilustrações privilegiam as cores, o que não ocorria até as primeiras décadas do século XX.

De acordo com Tatar (2013: 147), mesmo sendo a versão de Joseph Jacobs uma referência - que ele elaborou tendo por base o que ouvira na infância -, “nenhum texto de João e o pé de feijão chegou a se firmar como narrativa mestra de que todas as outras variantes derivam”. Portanto, são inúmeras as variantes desse mesmo conto. Uma delas é a versão de Benjamin Tabart, de 1807, que contou “A história de João e o Pé de Feijão”. Nela, João não rouba o gigante, mas resgata o que aquele malvado tirara indevidamente de seu pai (figura 13). Diferente da versão de

---

<sup>49</sup> Tradução livre: “Nossos sentimentos surgem porque vemos as imagens como extensões do mundo real. Imagens que nos afetam usam fortemente princípios estruturais baseados na maneira como temos que reagir no mundo real para sobreviver. Assim que entender esses princípios, você entenderá por que as imagens têm efeitos emocionais tão específicos. Você entenderá como as imagens funcionam”.

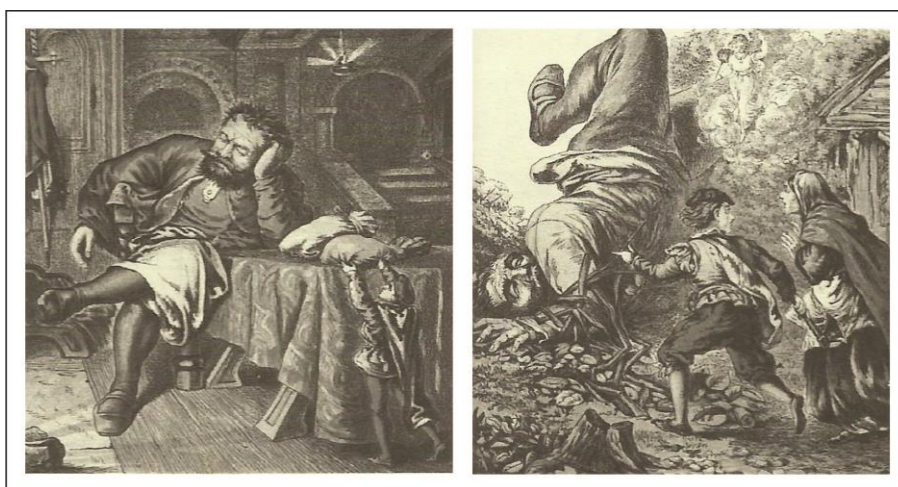
Jacobs, em que João ao final fica rico e casa-se com uma princesa, em Tabart, João fica com sua mãe e é feliz para sempre.

João é órfão de pai. É nutrido moral e fisicamente pela mãe. A venda da vaca representa a superação da fase infantil e a possibilidade de assumir de vez a masculinidade. Ele busca a força fálica. Busca, por conseguinte, assumir a voz de comando na casa, dar a direção e promover a segurança, assumindo o papel do macho. O gigante representa a potência masculina que se opõe a ele. Em Talbart, João galga a retidão moral: não rouba, ao contrário, resgata o que o pai perdera para o ogro homicida e vinga-o, causando a morte do monstro; mas substitui o próprio pai, permanecendo ao lado da mãe. Em Jacobs, o herói assume a astúcia do sobrevivente em um mundo mais próximo do factual, não pugna pela retidão, enriquece e casa-se, porém, igualmente, assume a posição de macho adulto. Essa nossa reflexão procura sintetizar o que propõe psicanaliticamente Bettlheim (2015) sobre essa personagem do conto de fadas.

Figura 11 – DESENHOS DE ELISABETH TEIXEIRA (ROCHA, 2010: 1-13)



Figura 12 – JOÃO, O PEQUENINO LADRÃO. JOÃO, O MATADOR.



Desenhos de autor desconhecido, impressos em Tatar (2013: 54-59).

Em 'Os Três Porquinhos' também escrito por Jacobs, a fábula procura dar sentido axiológico à preguiça, à pressa, à esperteza e à sabedoria. Em resumo, a mãe porca manda cada um de seus três filhos seguir um rumo na vida. A primeira providência de cada um é construir um abrigo. O primeiro o faz de palha, o segundo de galhos de arbustos, e o terceiro constrói um uma casa de tijolos. Os dois primeiros porquinhos apressados, preguiçosos e tolos são comidos por um lobo; já o terceiro e astuto porquinho, termina por cozinhar e comer o tal lobo.

Essa fábula nos parece bem atual no que diz respeito aos valores predominantes na sociedade de consumo, que perpassam também a escola. O que parece mais fácil, mais rápido; a imagem maquiada que disfarça a realidade naquilo que sustenta tanto o ser, quanto o contexto sócio histórico, é exemplo de tal valoração - a idealização do prazer em detrimento da disciplina e do esforço, etc. Portanto, com sua simplicidade e objetividade, a história dos três porquinhos transpôs a temporalidade e chegou aos nossos dias, mantendo sua lição moral.

O conto propagou-se no folclore britânico e, em 1933, ganhou impulso nos Estados Unidos, quando os Walt Disney Studios deram nova vida à fábula dos três porquinhos, lançando-a em animação cinematográfica, premiada com Oscar, em 1934, como curta-metragem de animação, obtendo enorme sucesso e popularizando a história. Depois, veio a versão em história em quadrinhos.

*Desde Disney, a história os Três Porquinhos foi re-escrita e reilustrada um sem-número de vezes. Mais de cinquenta versões inglesas estavam no prelo no ano 2000, algumas fiéis à versão de Jacobs, outras atualizadas ou ambientadas em novos contextos culturais. (TATAR, 2013: 219)*

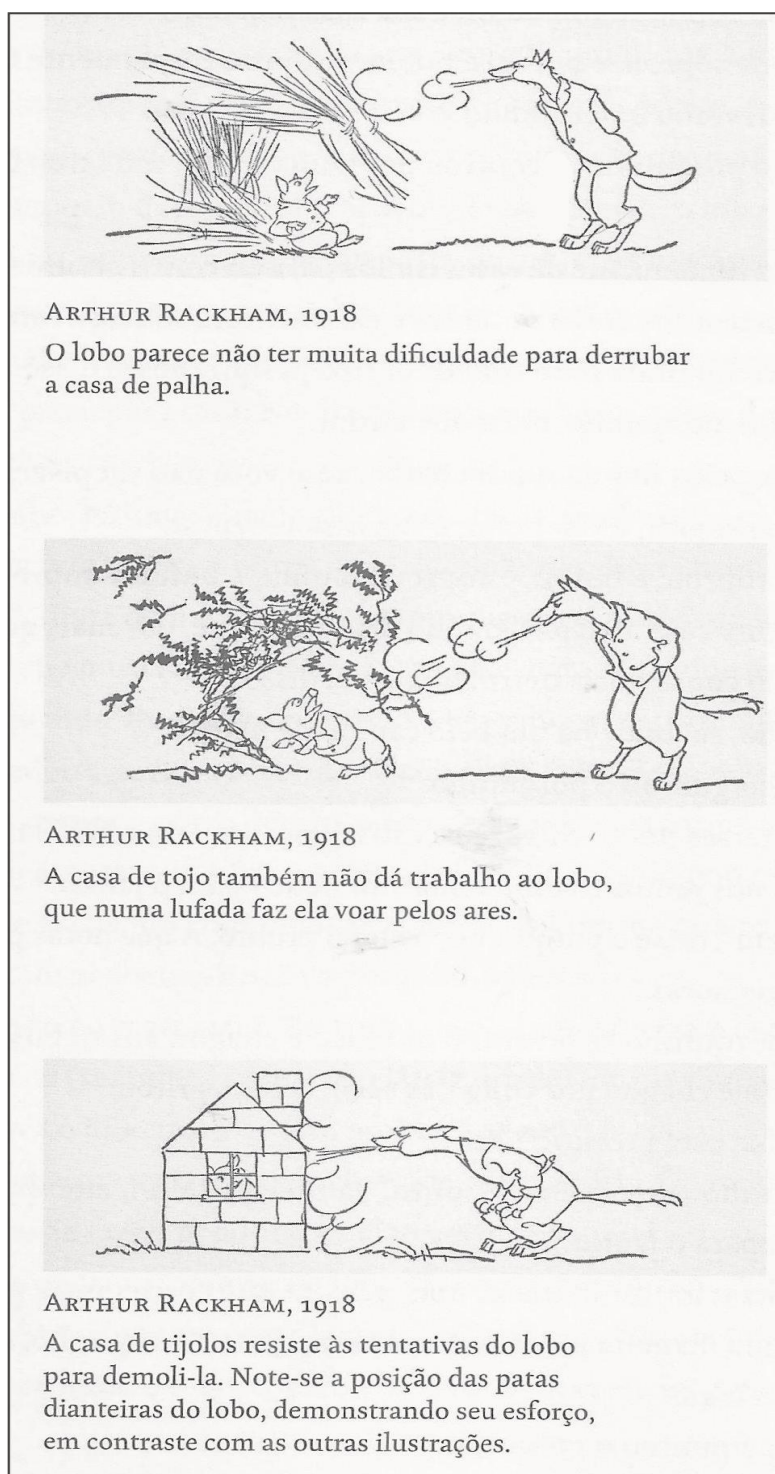
Em Jacobs, o porquinho sábio é também astuto e bem-humorado. Com bom humor e precaução ele sempre vai se antecipando às ações do lobo, logrando êxito. “O lobo selvagem e destrutivo representa todos os poderes antissociais, inconscientes e devoradores, contra os quais devemos aprender a nos proteger, e que devemos derrotar com a força do próprio ego” (Bettlheim, 2015: 62). Ou seja, ter paciência e disciplina para superar os instintos e agir com a razão.

A fábula, neste caso, nos parece mais objetiva e realista em seus ensinamentos do que os dois contos de fada comentados acima. Os contos Chapeuzinho Vermelho e João e o pé de feijão desenvolvem um realismo fantástico, mas parecem mais sutis, dando margem a múltiplas interpretações. A pretensa realidade que envolve potenciais humanos e metáforas envolvendo animais, pode produzir o bem (galinha dos ovos de ouro) ou o mal (lobo): “Nosso prazer é o que nos induz a reagir oportunamente aos significados ocultos, na medida em que possam se relacionar à nossa experiência de vida e ao presente estágio de desenvolvimento pessoal” (BETTLHEIM, 2015: 63).

Uma possibilidade é a criança imaginar que os três porquinhos sejam na verdade um só, vivenciando três diferentes fases. E ainda, pode a criança se perceber, vez ou outra, na condição de lobo, expressando seu lado destrutivo e mau. No entanto, o bom porquinho se posiciona como o tipo ideal e justo.

Repousa, aí, outra possibilidade, a tomada de consciência da realidade, quando a mãe porca lança seus filhos ao próprio destino. Após experimentar a realidade factual e difícil, portanto opressora, um dos três se sobressai desenvolvendo o que Paulo Freire propõe como consciência crítica, condição anterior ao processo de empoderamento - entendido como condição de desenvolvimento pessoal com libertação e autonomia, diferente de receber poder de outrem por simples transferência (FREIRE; SHOR, 1986).

Figura 13 – OS TRÊS ATAQUES DO LOBO MAU AOS PORQUINHOS



Gravura impressa em Tatar (2013: 221)

Prosseguimos esta reflexão com a história de João e Maria. Trata-se de um conto de fadas cujo contexto imaginado guarda proximidade com a realidade das crianças observadas em nosso trabalho de campo em Mossoró, no que diz respeito à dura condição socioeconômica, à possibilidade



de abandono à própria sorte, mercê de ‘bruxas’ – narcotráfico, facções do crime<sup>50</sup> - e suas ameaças à própria vida, como descreveremos na análise contextual daquele território, ao final deste capítulo. Essa história quer mostrar que as crianças podem vencer o bicho-papão:

*João e Maria é uma história que celebra o triunfo das crianças sobre adultos hostis e exploradores. Voltando-se para angústias ligadas à fome, ao abandono e ao medo de ser devorado, mostra dois irmãozinhos unindo forças para derrotar monstros em casa e na floresta. (TATAR, 2013: 60)*

A nossa apreciação é feita a partir da história contada por Jacob e Vilhelm Grimm. As duas crianças, um lenhador – o pai -, a dona de casa – a madrasta má -, a bruxa e um pássaro branco, são as personagens. Fome, medo, desespero, desprezo, abandono e homicídio são os principais ingredientes dramáticos. A floresta representa o mundo desconhecido e ameaçador, os dois lares por sua vez não são o porto seguro imaginado, a casa paterna e a casa da bruxa são lugares de ameaças e tensão.

Convencido pela mulher, o lenhador leva a cabo a missão de largar João e Maria no seio da floresta. As crianças experimentam o abandono e o medo de serem devorados por animais selvagens. Ali, por sua fragilidade, são presas fáceis. À noite, a escuridão é assombrosa, segundo Bachelard (2009: 138), ela “rapta o nosso ser.” A imaginação propicia o surgimento de fantasmas que atormentam tudo aquilo que a alma oculta. “No reino dos valores, esse fenômeno humano que é uma infância solitária, uma infância cósmica” (BACHELARD, 2009: 100) é um lugar assustador e imponderável.

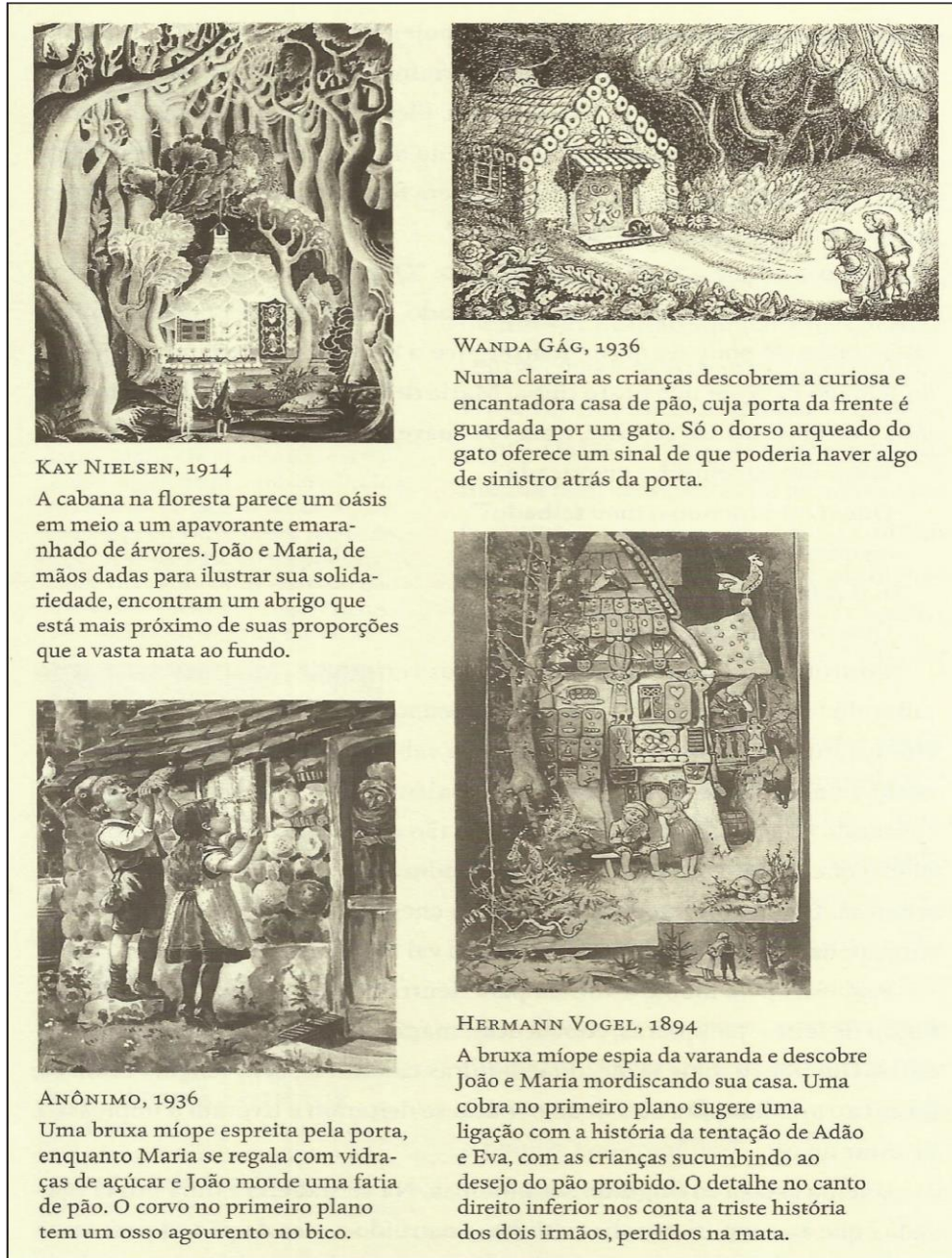
João, com firmeza, acalenta Maria e aciona sua fé em Deus. Quando tudo parecia perdido, eis que surge o pássaro branco, que os conduz à casa coberta de pães e janelas de doces. Essa casa comestível mexe com o imaginário das crianças. Tudo não passava de uma isca para atraí-las à bruxa antropofágica. Então, João é aprisionado e alimentado para ficar cevado. Maria é submetida à escravidão doméstica. Mas um dia, a aparentemente ingênua Maria surpreende, enganando e matando a bruxa. A menina dócil toma nas próprias mãos seu destino, fazendo-se mulher, salvando a

---

<sup>50</sup> Ver o capítulo de Introdução desta tese.

si e ao irmão. Em seguida, os dois voltam para casa com as jóias e, junto ao pai que está viúvo, são felizes para sempre.

Figura 14 – DIFERENTES VERSÕES DA MESMA CENA DA CASA DE DOCES



Gravuras impressas em Tatar (2013: 67)

A infância, especialmente nos primeiros cinco anos, é considerada por segmentos das Ciências Humanas e da Saúde, a fase de formação do humano no que diz respeito às suas bases psíquicas e biológicas. É também o tempo de construção do caráter, base para o futuro comportamento de adulto (SHAVIT, 2003).

Para Azevedo (2010:13),

*(...) a literatura infantil não pinta o mundo apenas de modo eufórico ou positivo. Se nela predominam a esperança e a luminosidade, ela é também o lugar onde os medos e tudo aquilo que de mais vil ou pernicioso existe na sociedade são exorcizados.*

A literatura talvez ajude a criança a esquecer das dificuldades e sofrimentos do dia a dia, sonhando ou imaginando que, assim como nos contos de fada, elas também terão um final feliz; mas também demonstra o lado obscuro que faz a criança entender que a vida também é feita de dificuldades, exigindo esforço e dedicação.

Para Bettlheim (2015: 227), “o conto de fadas é a cartilha em que a criança aprende a ler a sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite o entendimento antes de se atingir a maturidade intelectual”. Esse autor diz que a criança precisa assimilar e aprender a responder a “essa linguagem” para alcançar a autonomia da própria alma.

Os contos e a própria literatura infantil parecem se adequar ao modelo e à concepção de infância que a sociedade determina, por isso, tantas são as versões dos clássicos da literatura infantil. No entanto, essa variedade não constitui um problema, se pais e educadores selecionarem as versões a serem apresentadas às crianças, fazendo uso de critérios que fortaleçam o imaginário, a criatividade, o sonho, o desejo, e a possibilidade de fortalecer e construir valores de dignidade e justiça.

Os contos infantis ainda possibilitam perceber se a criança desenvolve bem os princípios fundamentais da leitura. Outro aspecto fascinante na literatura infantil é que ela “*establece una comunicación literaria entre unos autores adultos y unos destinatarios niños*” (COLOMER, 2002: 77). Tal comunicação estabelecida entre adulto e criança, se dá em um tempo e espaço, ou seja, em contexto social, que os diferenciam, mas os aproximam, ao mesmo tempo, através da história de quem conta e de quem escuta.

Em Cinderela, como no conto anterior, a carga dramática recai novamente numa trama familiar de um pai viúvo e uma madrasta má. A chamada ‘gata borralheira’ é um dos contos que povoam o imaginário do oriente ao ocidente, com grande multiplicidade de versões.

*A primeira Cinderela que conhecemos chamava-se Yeh-hsien, e sua história foi registrada por TuanCh'engshih por volta de 850 d.C. Yeh-hsien usa um vestido feito de plumas de martim-pescador e minúsculos sapatos de ouro. Ela triunfa sobre sua madrasta e a filha desta, que são mortas a pedradas. Como as Cinderelas ocidentais, Yeh-hsien é uma criatura humilde, que faz os serviços domésticos e sofre tratamento humilhante nas mãos da madrasta e da filha desta. Sua salvação aparece na forma de um peixe de três metros de comprimento que a cumula de ouro, pérolas, vestidos e comida. As Cinderelas que seguem nas pegadas de Yeh-hsien encontram sua salvação na forma de doadores mágicos. Na "Aschenputtel" dos Grimm, uma árvore derrama sobre Cinderela uma profusão de presentes; na "Cendrillon" de Perrault, uma fada madrinha lhe proporciona uma carruagem, laçaios e lindas roupas; na escocesa "RashinCoatie", um bezerrinho vermelho gera um vestido. (TATAR, 2013: 44-45)*

A versão de Perrault, de 1697, menos agressiva do que a versão dos Grimm, é a que mais se popularizou. Aborda uma visão idílica em que o oprimido alcança a liberdade por força mágica. Trata também do emaranhado das relações familiares evidenciando a "rivalidade fraterna", categoria destacada por Bettlheim (2015: 335) em seu comentário sobre Cinderela.

Certamente, em famílias cujos filhos ficam órfãos de mãe, há dois caminhos: o primeiro e benfazejo é o da união fraternal; o segundo, o da divergência. Este último ainda mais probabilístico, quando se reúne filhos de pais diferentes em uma mesma convivência familiar - caso da Cinderela.

Para além da narrativa sobre humilhação e subserviência a que é submetida a gata borralheira (aquela que cuida do borralho), a "rivalidade fraterna - tanto na sua expressão manifesta, quanto na sua negação - é parte importante de nossas vidas", até para pessoas maduras, da mesma forma que o é "nossas ligações positivas com nossos irmãos", reforça Bettlheim (2015: 347).

### 5.3 ANÁLISE DE OBRAS BRASILEIRAS UTILIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Analizamos as obras nacionais utilizadas nas unidades de Educação Infantil Alice Dias e Maria Caldas, da cidade de Mossoró Rio Grande do Norte, onde realizamos a pesquisa de campo desta tese.

O *picture book* *Menina bonita do laço de fita*, de autoria de Ana Maria Machado (2011) foi lançado em 1986. É produto literário brasileiro exportado para vários países em pouco mais de trinta anos. Trata da história de uma menina negra que é amiga de um coelho branco cujo desejo era ter uma filha da cor da menina por achá-la muito bonita. O coelho tenta descobrir o segredo da negritude da menina que vai inventando soluções, mas as indicações não surtem efeito.

A literatura é a possibilidade de compreendermos melhor o outro, construindo aquilo que Delors (2012) denominou de aprender a conviver e aprender a ser. *Menina bonita do laço de fita* mostra a convivência entre dois seres completamente diferentes: uma criança e um coelho; uma personagem é negra e a outra é branca. A autora procura expor o problema da convivência, tratando de forma elogiosa a beleza da menina negra. Apesar de destacar a afetividade, o respeito e a admiração entre as duas personagens, há umas “escorregadelas” na obra em relação ao preconceito étnico, historicamente experimentado pelo negro no Brasil (DEBUS, 2010).

Vale lembrar que “o texto literário partilha com os leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser ele uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo” (DEBUS, 2010: 195). Debus (2010) comenta que esses valores são enunciados implicitamente, citando Azevedo (2006: 19): “[...] esses valores são dados a ler de forma não explícita, através do jogo de negociação de sentidos estabelecido no diálogo leitor/texto”.

Na aparente simplicidade da história são trabalhadas questões sobre a diversidade étnica e a inclusão. O preconceito é desenvolvido com superficialidade na Educação Infantil, acentuando pontualmente o respeito às diferenças e à subjetividade do outro, como percebemos em nossa pesquisa. A obra faz isso, de forma simples, com imagens que falam por si só. Desta forma, aborda o amor ao outro através da relação do coelho branco e da menina negra. O coelho chega a querer ser igual a menina. A negação de si mesmo em função do outro é um lado idílico da história.

A inclusão estaria presente tanto no que se refere à alteridade, quanto à valorização do negro, elevando a autoestima da criança negra e valorizando sua beleza. Faz isso a partir da personagem que, de forma não marcada, explicita a importância de ser diferente.

Na reflexão de Debus (2010: 196), três “méritos” da obra são evidenciados:

*o primeiro se refere à valorização de aspectos fenótipos, a descrição da menina é feita a partir de caracterizações que colaboram com a autoestima da criança negra: “Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva” (DEBUS, 2010: 196 apud MACHADO, 1997, s/p).*

O segundo diz respeito à inocência da criança, não sabendo dizer da sua origem, levando as personagens à criação de soluções fantásticas para o se fazer negro. “Esse não-conhecimento de suas raízes faz com que ela [a menina], a cada indagação do coelho [...] crie fantásticamente motivos para o seu ser “preto”. (DEBUS, 2010: 196) Entre as soluções estão: se pintar de preto, tomar muito café ou comer jaboticabas.

Já o terceiro mérito, conforme Debus (2010; 197), “dialoga com o segundo e centra-se no reconhecimento da ancestralidade”. Nesse ponto, a partir do álbum de fotografias, o coelho “viu que a mãe da menina devia estar dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos”.

Por outro lado, há questões limitantes: “a discussão sobre o ser negro é mediada pela cor. A menina não é descrita como negra e sim ‘preta’”. Também a mãe dela “é descrita como uma bela mulata, termo que carrega toda uma carga pejorativa” (DEBUS, 2010: 197), no sentido da redução da mulher negra ao aspecto meramente sensual. Há ainda o preconceito invertido, o coelho não é bonito por ser branco. Houve também um conflito entre o texto icônico e o texto verbal:

*As ilustrações da publicação, pela editora Melhoramentos, na década de 1980, receberam severas críticas, sendo consideradas por estudiosos (SILVA, 2001; OLIVEIRA, 2001) eivadas de estereótipos, em especial a*

*caracterização animalizada da menina, contradizendo o texto que elogiava o fenótipo negro. Por outro lado, a ilustração de Claudius, para a editora Ática, tem recebido elogios. (DEBUS, 2010: 197)*

A disparidade de informação entre os textos e as ilustrações também é questionado por Pedersen e Tortella (2018). Ele questiona também o trabalho do desenhista Claudius, uma vez que “a menina pretinha é pintada de marron-claro, a mãe é pintada de cor de rosa (mas com apelo extravagante e sensual”. Na sequência da história: “O coelho branco conhece uma coelha marrom, muito maquiada e com bijuterias, para mostrar a semelhança com a mãe da menina”. O ilustrador não reflete a descrição das cores elaborada pela autora do texto. Sendo assim: “Ele não dá o que o coelho procura: uma esposa preta e filhotes pretos” (PEDERSEN; TORTELLA, 2018: 12).

Ressalte-se que outros pesquisadores se ocuparam da tarefa de identificar nas obras da literatura infanto-juvenil brasileiras, uma ruptura quanto ao preconceito com que o negro era tratado nas décadas de 1970 a 1980. Até então:

*Assim, as principais formas de discriminação dos indivíduos não-brancos, de acordo com as investigações de Rosemberg, são: 1) demonstração de preferência pela personagem branca na ilustração da obra (ilustração de multidões ou de uma parte do corpo humano); 2) inserção de traços, funções sociais e comportamentais diversificados às personagens brancas, enquanto o tratamento do negro e do índio tende à unicidade e à perda da individualidade; 3) representação incompleta e imperfeita do negro, sobretudo através da indeterminação de sua naturalidade, religiosidade e condição familiar; 4) utilização do simbolismo da cor negra para fazer alusão à maldade, sujeira e tragédia; 5) associação do negro a personagens antropomorfizadas e a animais. (DE FRANÇA, 2008: 112)*

Portanto, mesmo com alguns questionamentos, “as obras O menino marrom, de Ziraldo, e Menina bonita de laço de fita, de Ana Maria Machado, rompem em muito com essa tendência de inferiorizar o negro”. Embora ainda persista “uma identidade étnico-racial fragmentada”, como

descreve De França (2011:113), citando ainda Oliveira (2004) que ao dizer que “as duas narrativas inovam o cenário literário [...] mas é inegável a aproximação entre os personagens tecidos nos textos e o ideário da ‘mestiçagem’ e da ‘democracia racial’”.

Para Todorov (2012: 23-27), “a literatura, sabemos, existe precisamente enquanto esforço de dizer o que a linguagem comum não diz e não pode dizer”. Nesse caso em tela, a obra de Ana Maria Machado enuncia uma mensagem que ultrapassa o senso comum, embora ainda persista ali, uma visão ingênua sobre o problema das diferenças vista somente a partir da cor da pele.

Figura 15 – CAPA DO LIVRO MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA



Uma história aparentemente leve e pueril; mas que encerra a visão ideológica como aquela trabalhada por Sérgio Buarque de Holanda (1978), de que a miscigenação no país é uma questão resolvida através do conceito de que o ‘brasileiro é cordial’. Esta visão simplificadora das questões raciais no Brasil é bastante questionada por autores como Jessé de Souza (2017) e pelos movimentos de defesa da igualdade étnica e racial do Brasil. Dessa forma, esse álbum narrativo também é visto como reforçador de uma visão conservadora das relações raciais no Brasil.

Para Silva (2017: 128), “a literatura infanto-juvenil passou a ter uma importância incomensurável na atualidade, atuando ainda na construção da própria cidadania da criança, facilitando o diálogo e a formação de uma consciência crítica no leitor-mirim.” Nesse debate se inserem as questões étnicas e os conflitos daí resultantes.



Na forma de apresentação, o texto verbal tem autonomia, poderia ser trabalhado sem os desenhos, como se deu nos contos clássicos, séculos atrás, sobre os quais discutimos anteriormente. No entanto, ilustrações como a de Claudius (MACHADO, 2011) resgatam e fortalecem o conceito de *picture book*, especialmente no tocante à literatura infantil.

O livro *João da água*, de Patrícia Engel Secco (2007) resgata uma lenda budista e a reconta. João, que carrega latões de água dependurados por cordas em uma trave de madeira sobre o ombro, poderia representar um jovem nordestino da zona rural. Essa cena ainda ocorre no Brasil. A seca e a dificuldade de acesso à água ainda são uma realidade em todo o Semi-árido do Nordeste brasileiro.

A história do João da água tem seu ponto máximo na cena da figura 18. Ali, o caminho de flores coincide com o caminho das gotas d'água. A história aborda a afetividade, o amor e a dedicação de João por sua família. Mas há uma questão: todos caçoam do adolescente por ele conduzir um balde furado no trajeto do rio até a casa. João não se abala, tem confiança em si mesmo e o prazer de fazer algo para os outros. João mostra a todos os habitantes do povoado, que acredita no que faz; por isso, pouco importa o que digam sobre ele.

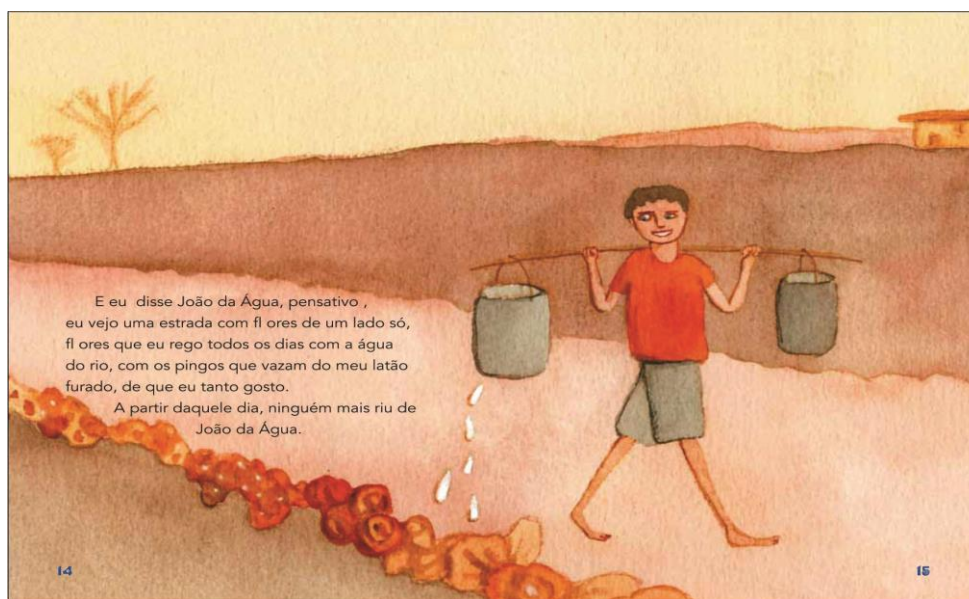
Há aí uma situação de comunicação relativa à manutenção da própria imagem. Em que pese a pontuação negativa dos outros moradores ou a tentativa dos irmãos de João em substituir o balde furado, o que prevalece é a postura da personagem em manter seu caminho florido. No conto subjaz uma mensagem de cuidado com a natureza e elaboração do belo. Portanto, uma construção estética em sincronia com a natureza.

É uma lição de convivência com o outro, apesar da relação comunicativa diária ter sido de oposição e resistência. Do ponto da pragmática da comunicação, João elaborou e manteve uma sólida imagem de si próprio. Do ponto de vista psicológico demonstrou equilíbrio e elevada autoestima. Trata-se, portanto, de uma exposição de uma percepção budista, não podemos olvidar isso. Mesmo não sendo mister, aqui, avaliar essa perspectiva religiosa, é possível perceber a mensagem direcionada à convivência social e à boa relação com a natureza.

Para as crianças leitoras e ouvintes (dos contadores e das contadoras), a história traduz uma lição axiológica relacionada ao bem viver. A convicção da personagem demonstra a importância de acreditar em si mesmo, de ter confiança nas atitudes e de ser persistente, sem se deixar influenciar

pelo que os outros pensam ou digam, ou seja, é o aprender a ser de que fala Delors (2012). O aprender a ser só ocorre na convivência com o outro, incluindo a diversidade. A atitude de João, apesar de aparentemente simples, é uma demonstração exemplar, carregada de simbolismo no sentido de que são as pequenas coisas que fazem a diferença.

Figura 16 – PÁGINA DUPLA DO LIVRO JOÃO DA ÁGUA



O livro de literatura infantil proporciona sensações afetivas que são fundamentais ao crescimento da criança (MORROW; FREITAG, 1997; VUKELICH; CHRISTIE, 2009), que, em larga medida, contribuirão para a sua capacidade futura de utilizar a língua de modo ativo, produtivo e sofisticado (BECK; MCKEOWN, 2001; COX, FANG; OTTO, 2004; ROGER, 2010).

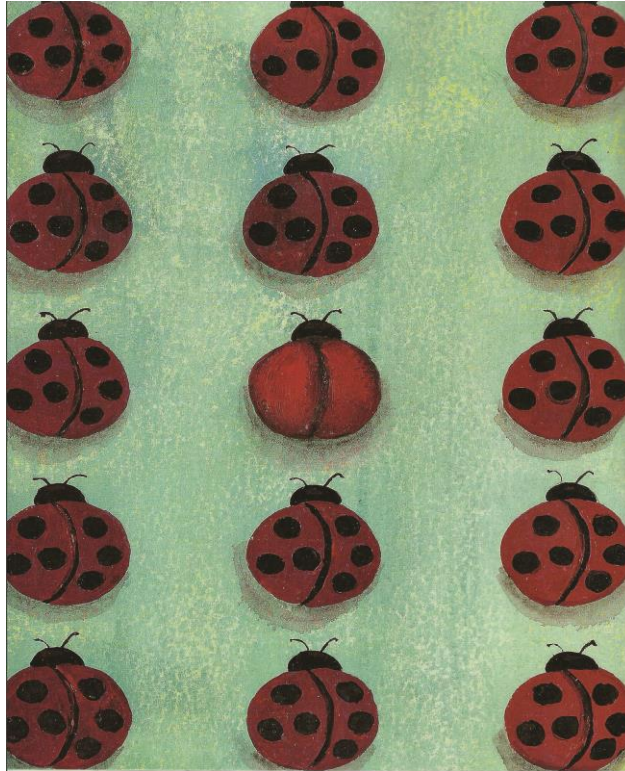
O *picture book* *Uma Joaninha diferente*, de Regina Célia Melo (2007), reflete os ideais da autora sobre a convivência entre pessoas com diferenças. Regina Melo, há mais de 20 anos, se dedica ao trabalho com a Educação Especial<sup>51</sup>. Na narrativa, ninguém conhece uma joaninha que não tenha bolinhas, mas a personagem principal é diferente, não tem bolinhas.

A linguagem icônica do álbum procura dar conta de como a Joaninha sem bolinhas se sentia. Era excluída do grupo por ser diferente. Todo sofrimento causado pela exclusão e indiferença, fez com que a Joaninha diferente começasse a não mais se importar com as outras. Manteve sua

<sup>51</sup>Segmento educacional voltado para pessoas com deficiência, no Brasil a legislação exige que essas pessoas sejam inseridas junto às demais crianças nos ambientes escolares, salvo os casos excepcionais. Há escolas específicas para tais pessoas, a exemplo de escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. O Brasil dispõe de uma Política Nacional de Educação Especial visando à educação inclusiva.

identidade, mesmo sendo expulsa do convívio com as suas semelhantes. Então, ela monta uma artimanha e desmascara a insensibilidades de seus pares, movidos apenas pelas aparências.

Figura 17 – O DIFERENTE ENTRE OS IGUAIS



Melo (2012: última página)

Com sagacidade, a Joanhinha diferente pintou seu amigo besouro preto de joanhinha e foi até o jardim. Todas as joaninhas aceitaram o besouro, revelando que as relações sociais entre as joaninhas tão somente eram dadas pelas aparências. Axiologicamente, a fábula traz uma crítica à sociedade, cujas relações são sustentadas pelo jogo de aparências, amparadas pelo *status quo*.

(SHOR; SAUL; SAUL, 2016: 297), citando Freire: “Não podemos esperar que o *status quo* tradicional nos treine em como questionar o *status quo*, então nós, educadores, teremos que construir esse treinamento, apesar da oposição de cima para baixo”. Para Freire, nós educadores teríamos de ser críticos e autocríticos, capazes de trabalhar para a superação da opressão que cerca o processo de ensino-aprendizagem, assim lançando uma visão crítica sobre a sociedade na qual

estamos inseridos, sendo “nós e os estudantes, [somos] necessários para construir a democracia na sociedade”. (Idem: 297).

A Joaquina diferente fez o papel de sujeito crítico: operando educativamente, ensinou uma lição às outras, mostrando que a verdadeira aceitação do outro se dá pelo que é - independente da rele aparência. Há um posicionamento na relação de comunicação e no respeito à alteridade.

### 5.3.1 Análise de livros sobre valores humanos usados nas escolas pesquisadas

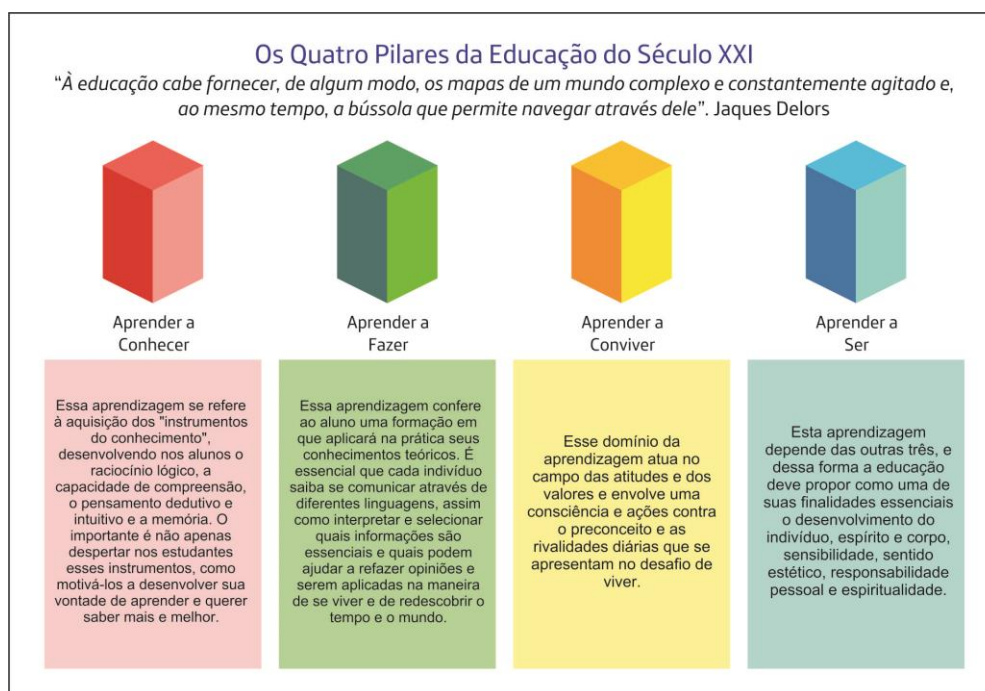
A Coleção *O que cabe no meu mundo*, com os subtítulos: *Amizade, Generosidade, Gentileza, Honestidade, Humildade, Justiça, Perseverança, Respeito, Responsabilidade e Solidariedade*, de Katia Maria Trindade (2011), foi programada para ser trabalhada pedagogicamente com as crianças da Educação Infantil, nosso - campo de estudo. A coleção aborda valores humanos como solidariedade, gentileza e respeito, dentre outros, apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>52</sup>; também está em consonância com os quatro pilares da educação para o século XXI, resumidos no quadro da figura 20.

Os Quatro Pilares da Educação do Século XXI, de acordo com Delors (2012), são indicações para navegar na complexidade contemporânea, considerando as inovações constantes, porém mantendo a orientação segura para uma educação edificante e transformadora da realidade. Trata-se de construção de saberes no sentido de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, fundamentalmente, aprender a ser. Especialmente em um tempo de valorização do sentido do ‘ter’ em detrimento do ‘ser’.

---

<sup>52</sup> “A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”. Aloizio Mercadante, ministro da Educação. (Brasil, 2013: 04)

Figura 18 – EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI



Fonte: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/GELP/HABILIDADES-SOCIOEMOCIONAIS-OS-QUATRO-PILARES-DA-EDUCACAO.pdf>. acesso: 12.mai.2018.

A coleção *O que cabe no meu mundo* tem apenas intuítos didáticos, aborda, portanto, textos educativos e informativos para criança. Trouxemos para a discussão por nos depararmos com tais títulos nas escolas pesquisadas, embora não se enquadrem propriamente na ótica da literatura infantil. Ali são conceituados valores éticos e morais. As suas imagens são instigantes e podem contribuir para o imaginário infantil. A coleção consta de dez livros no volume I, sobre os quais discorreremos a seguir.

Ao apreciar o campo axiológico dos contos clássicos, verificamos que os valores descritos nesta coleção estão diluídos naquelas histórias. Assim, percebemos que "o imaginário infantil estrutura as relações da criança com o Cosmo, enquanto espaço de interação que a faz aceder, de modo progressivo, a uma liberdade criadora e, concomitantemente, a um crescente conhecimento do que a cerca." (MESQUITA, 2010: 31)

Pensar o imaginário é sair de si mesmo e mergulhar numa natureza simbólica onde tudo pode acontecer. É verdadeiramente na infância que o ser humano desperta para o mundo encantado

das histórias, como afirma Mesquita (2010). O maravilhoso, o suspense, o medo, a felicidade, induzem a criança a expor suas emoções. Quando a criança exterioriza suas emoções “amplia o conhecimento que tem de si, dos outros e do mundo.” (Mesquita, 2010: 32). O conhecimento de si mesmo situa-se no aprender a ser que está intimamente ligado às emoções.

Os livros são escolhidos pelos adultos, muitas vezes, estão distantes da realidade cotidiana da criança. Tudo isso, no entanto, tem a ver com o desejo de resgatar valores perdidos na sociedade pós-moderna.

Nessa coleção, o contato com a palavra escrita, acompanhada de ilustração, vem corroborar o auxílio à compreensão do convívio com o outro. Ajuda no aprender a conviver - mesmo a partir da escuta das narrativas enunciadas pelas professoras -, pois pairam no texto: simbologia, estética e uma proposta ética, que possibilitam à criança, compreender e aprender a conviver com o outro.

O livro *Solidariedade* (TRINDADE, 2011i) tem o propósito de ensinar à criança como ser solidária, mostrando atitudes da personagem para com os outros. O livro é ilustrado, porém textualmente não dispõe de recursos que venham a aguçar o imaginário da criança.

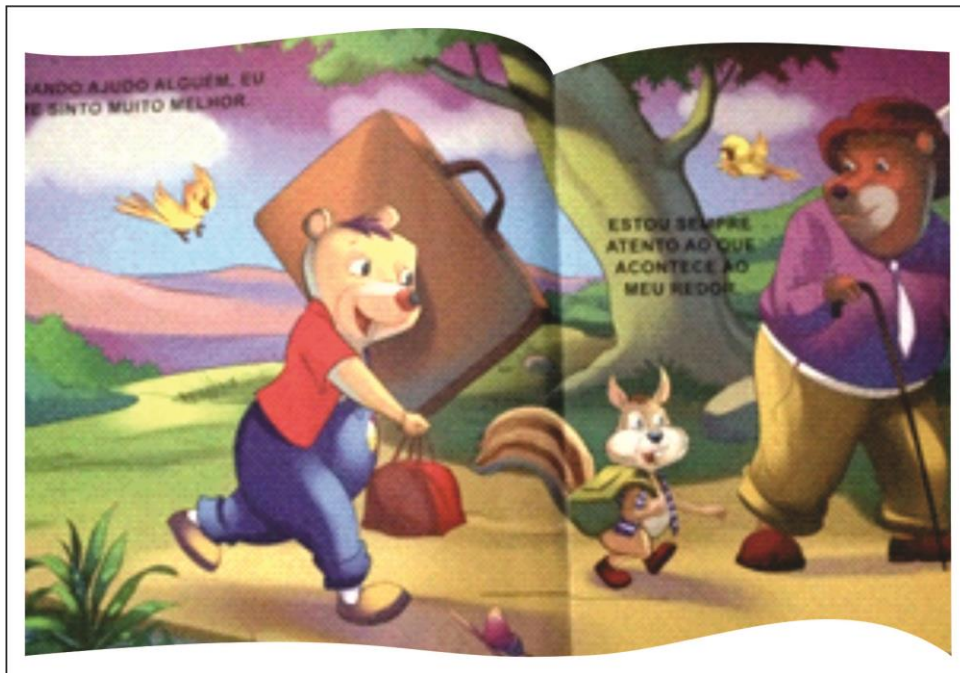
Figura 19 – CENA DO LIVRO ‘SOLIDARIEDADE’



A imagem demonstra uma atitude solidária. Se perguntássemos a uma criança o que está acontecendo, ela descreveria a cena. Não há enredo, uma vez que não se enquadra como texto literário que deveria instigar o mistério, a beleza de querer saber o que vem depois, ou seja, contar

uma história. “A solidariedade é uma das maiores formas de expressarmos o amor.” (TRINDADE, 2011i: 2). Na primeira página já temos uma definição do que seja solidariedade, a criança pode até saber o significado, mas não compreende o porquê.

Figura 20 – CENA 2 DO LIVRO SOLIDARIEDADE



Nessa outra imagem podemos ver nossa personagem ajudando um urso com suas coisas, dizendo: “Estou sempre atento ao que acontece ao meu redor.” (TRINDADE, 2011i: 4-5). Destacamos essas duas cenas para mostrar que o texto não tem uma continuidade, não se constitui uma história em que se possa pensar sobre ela. Pode-se perguntar: por que a personagem está sempre a ajudando os outros?

A autora coloca a solidariedade como voto de confiança de que as pessoas podem ser boas no dia a dia. Isso demonstra certo ‘desespero’ em querer ensinar à criança gestos solidários. As crianças aprendem muito mais pelo que veem, do que pelas palavras ditas. Por isso, consideramos a imagem mais importante do que o texto nesse livro. Como diz Morin (2006), aprendemos na escola a separar, ao invés de reunir; tornar simples o que é complexo. Talvez por isso a coleção de álbuns informativos sobre valores humanos aqui analisada, mesmo sem um enredo característico das obras literárias, se proponha a ser um manual de boas maneiras.

O *Respeito* (TRINDADE, 2011g) é outro valor abordado na coleção por Kátia Trindade. Tal como o livro anterior, assim como em toda a coleção, as personagens são as mesmas e as imagens pouco se modificam. Apenas as atitudes das personagens sofrem alterações. “O respeito é o mais básico de todos os valores” (TRINDADE, 2011g: 2). Com essa definição a personagem principal apresenta situações cotidianas em que demonstra respeito pelos outros. “O respeito começa em nós mesmos” (TRINDADE, 2011g:8). A frase é seguida da apresentação da necessidade do cuidar do corpo e da higiene pessoal.

O respeito à diversidade humana, à condição específica de cada um, se aprende no convívio com o outro. Nesse estudo, estamos refletindo sobre a educação de crianças de 3 a 5 anos de idade, em processo de formação de sua própria identidade. Nessa etapa, os exemplos dos pais e dos educadores são fundamentais.

A escolha de um livro que tenha um texto literário atrativo pode ser uma marca para sua experiência com a literatura quando adulto. Poderíamos dizer que esse é um conhecimento técnico (MORIN, 2006), que não consegue avançar porque precisamos conceber as coisas dentro de um universo maior e complexo, onde elas estão interligadas o tempo todo. Como a criança vai entender o que é respeito a partir de um conceito dissociado da vida real?

Na assertiva de Ítalo Calvino (1990: 11): “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.” No universo da literatura infantil, existem múltiplas possibilidades, outros caminhos, sejam eles do presente ou do passado, que podem mudar nossa visão de mundo (Calvino, 1990). No entanto, tudo acontece de forma tão leve que até os piores pesadelos podem nos presentear com um final feliz.

Constatamos que, na literatura, existe, por um lado, uma tendência a fazer da linguagem algo leve, que se move como nuvem. Por outro, utiliza a linguagem como um peso, dando às coisas dimensões concretas, privando assim das sensações (CALVINO, 1990).

A *Humildade* (TRINDADE, 2011d), um princípio nobre de quem valoriza o outro, é abordada pela coleção como um dote natural que torna mais sábios aqueles que o têm. Ajudar o outro, compreender suas limitações, elogiar e valorizar o que há de bom, é algo constitutivo da aprendizagem do ‘aprender a ser’.



O ser humano está em constante processo de aprendizagem. Isso é muito mais forte na criança. Nada é dado, tudo é construído. Se, através da literatura infantil, desenvolvo conhecimentos que instigam a criança a viajar por mundos desconhecidos, é também através dela que os valores podem ser cultivados, regados e colhidos. Diríamos então, como Calvino (1990), que esse texto tem o peso da linguagem textual. A satisfação de uma criança em ouvir uma história reside exatamente nas repetições de frases, de ações que, de alguma forma, lhe chamam a atenção.

A Amizade (TRINDADE, 2011), símbolo dos vínculos de uns com outros, do aprender a viver com as diferenças, das relações de confiança que depositamos mutuamente nas pessoas, tem sido, neste século, um valor, por vezes, questionável. Quando os interesses individuais são os mais valorizados, os demais não interessam quando não servem mais. Segundo a autora, “a verdadeira amizade só existe se estivermos dispostos a morrer para nós mesmos para darmos ao outro” (TRINDADE, 2011: 16). Seria como uma admoestação cristã.

No livro, amigo é aquele que sempre vai estar perto quando precisarmos. A amizade é um sentimento de afeto que nos une por laços a outro ser. Mais uma vez, a ‘história’ se dá por definições e conceitos. “Deus deveria ter criado o amor de um lado e os sentidos do outro. O amor verdadeiro devia compor-se apenas de cálida amizade” (BACHELARD, 2009: 90).

A rapidez com que tudo acontece no dia a dia impede o olhar para os lados, nos impelindo a seguir sempre na direção do destino traçado pela sociedade de consumo. É comum não perceber que, bem próximo, há alguém que precisa de ajuda. Esse é mais um valor que a humanidade está esquecendo, apontado pela coleção: a *Generosidade* (TRINDADE, 2011a). Não se trata apenas de ser justo, ser generoso ultrapassa qualquer direito adquirido, em relação ao sofrimento do outro. A capacidade de pensar sobre o outro, nasce a partir da sensibilidade de perceber as dificuldades do outro e querer ajudar, pelo simples fato de poder fazer isso.

A generosidade é uma semente plantada desde cedo na criança com as atitudes dos pais e educadores, que desenvolveriam atos generosos, inclusive na própria sala de aula.

A literatura vai além de textos pontuais informativos - estes não estimulam a imaginação da criança para despertar, assimilar e praticar os valores humanos. A generosidade pode ser trabalhada num conto, como vimos em João e Maria, quando ele esquece seu medo para acalmar a

irmã. A função da literatura reside exatamente na diversidade da comunicação exposta pelo autor, levando a uma aprendizagem sem definições objetivas.

O mundo hodierno, embaralhado numa miríade de teias de informação e incansáveis trocas simbólicas, por vezes, relativiza princípios e valores. Assim, prosperam atitudes que atribuem sentido humano diverso à vida. O que dizer da exacerbação do consumo, da exaustão de recursos naturais por conta de hábitos movidos por insensatez e concentração de recursos sob o controle de uns poucos seres humanos? Como diz Calvino (1990), a literatura seria a única forma de se opor aos males que a própria humanidade por ganância criou.

Outro livro da coleção é *Perseverança* (TRINDADE, 2011f), definida como “uma grande virtude. Perseverante é aquele que não desiste, apesar das dificuldades” (TRINDADE, 2011f: 3). No decurso de todo o texto, são mostradas situações de dificuldades que podem ser vencidas ao se perseverar. Dispõe também que a perseverança é uma forma de aprender com os próprios erros. Trindade (2011f) aponta que perseverar é também ser paciente, otimista e não se intimidar diante do medo.

Na esperança de um mundo melhor onde haja compreensão e progresso no conhecimento, que sirva para o crescimento humano a sua destruição, a autora aborda a *Justiça*. Entendendo justiça não somente como o cumprimento das leis e normas estabelecidas socialmente, mas ajustando-a à ideia de igualdade e equidade. Segundo Trindade (2011e), a criança só aprende o que é justiça através das ações dos adultos, mostrando que todos somos iguais, cada um com seu valor e sua especificidade enquanto sujeito.

No livro, a autora coloca situações que demonstram que a criança pode ser justa. “Ser justo é agir de acordo com as regras... É buscar atingir os objetivos fazendo o que é certo” (TRINDADE, 2011e: 4-5). Ilustra esse texto com a imagem de uma placa que diz “não pise na grama.” A ideia de justiça apresentada está intimamente ligada à compreensão de o ser humano respeitar o pluralismo buscando superar a si mesmo (Delors, 2012). A justiça eleva o valor da ética e da cultura presentes na educação e permite que cada um encontre os meios de entender o outro no convívio cotidiano. Em outras palavras, a educação, através de seus instrumentos, pode ajudar a criança a aprender a ‘ser’ e a aprender a ‘viver junto’ com o outro respeitando, suas diferenças.

Justiça é um valor necessário - o livro sobre esse tema segue o mesmo padrão de toda a coleção -, porém, poderia ser tratada de uma forma mais leve, com um enredo que levasse a criança a pensar e a imaginar como seria viver num mundo verdadeiramente justo. Na história *Uma joaninha diferente* (Melo, 2012), a justiça foi feita quando as outras joaninhas passaram a respeitá-la pelo que ela era e isso foi feito de uma forma criativa, elevando a curiosidade e a criatividade da criança.

Com a modificação profunda nas relações existenciais dos seres humanos ficamos frente ao dever de compreender melhor o outro. Essa compreensão mútua, onde ocorre uma entreaajuda, harmoniosa revela valores de que o mundo mais precisa (Delors, 2012). O aprender a viver junto exige o conhecimento do outro, da sua história, das suas necessidades, da sua religião; e, a partir desse conhecimento, estabelecer atitudes novas de uma humanidade que partilha, que realiza projetos comuns. Talvez isso seja uma utopia em mundo capitalista, mas, como diz Maturana (1997), sem utopia, o que nos resta para viver.

De entre tantos valores morais de formação, a educação pode ajudar a criança a viver atitudes diferenciadas, quando, por exemplo, estimula o trabalho coletivo, a partilha dos objetos escolares, etc. Não se trata de punir quem não põe em prática esses valores, mas fazer entender que, juntos, somos fortes; enquanto sozinhos, somos frágeis e ficamos vulneráveis à queda nas armadilhas do mundo. Em *Honestidade* (TRINDADE, 2011c), esse valor é apontado pela autora em oposição à vergonha, como o sentimento que impulsiona a pessoa a fazer o que é certo - devolver um objeto alheio, não trapacear numa brincadeira para ganhar, não querer ficar com aquilo que não lhe pertence.

Define, a autora, honestidade como a “qualidade de quem não engana, não mente” (TRINDADE, 2011c: 2). Diz ainda que a criança sempre guarda uma “boa imagem”. Então, para tratar dessa questão tão necessária e urgente, utilizamos Chapeuzinho Vermelho, que foi enganada pelo lobo mau. A figura do lobo aqui simboliza a desonestidade para tirar vantagem sobre Chapeuzinho Vermelho.

A *Responsabilidade*, de acordo com Trindade (2011h), é a definição do caráter da pessoa. No livro, coloca a responsabilidade na perspectiva de a criança responder por suas ações e cumprir com suas obrigações. “A infância conhece a infelicidade pelos homens” (BACHELARD, 2009: 94). Os valores que a Educação tanto quer resgatar vêm junto com o desenvolvimento do conhecimento de si

mesmo. Uma criança de quatro, cinco anos, não pode ser sobrecarregada de informações, pois precisa de tempo para brincar para fazer fluir sua imaginação criativa.

O último livro da coleção *O que cabe no meu mundo* apresenta a *Gentileza*. Começa por defini-la como “cortesia, tratar bem as pessoas. Gentil é aquele que tem maneiras graciosas... é agradável e cortês” (TRINDADE, 2011b: 2-5). A autora afirma que as boas maneiras são aprendidas antes das boas ações. Ou seja, primeiro dizemos como tem que ser, depois a criança faz. É o aprender a aprender e o aprender a fazer contemplados pela educação. Não esqueçamos, portanto, que o aprender a ‘ser’ e o aprender a ‘viver juntos’ estão intrinsecamente ligados a todos os valores: éticos, morais, religiosos, culturais.

A gentileza poderia ser trabalhada de forma sutil, pois a criança desperta para os valores ao ser conquistada naturalmente, e passa a agir na medida em que as suas ações e as dos outros vão surgindo. Como diz Bachelard (2009: 97): “As raízes da grandeza do mundo mergulham numa infância.”

Estamos diante de um paradoxo: de um lado, a Educação quer resgatar os valores, por outro, precisa conceber a criança como criança e não colocar sobre esta uma situação ideal de convivência harmoniosa e pacífica. Consideramos que os conflitos sempre existirão, são necessários para o equilíbrio das relações, assim como, as diferentes ideias que surgem a partir das divergências.

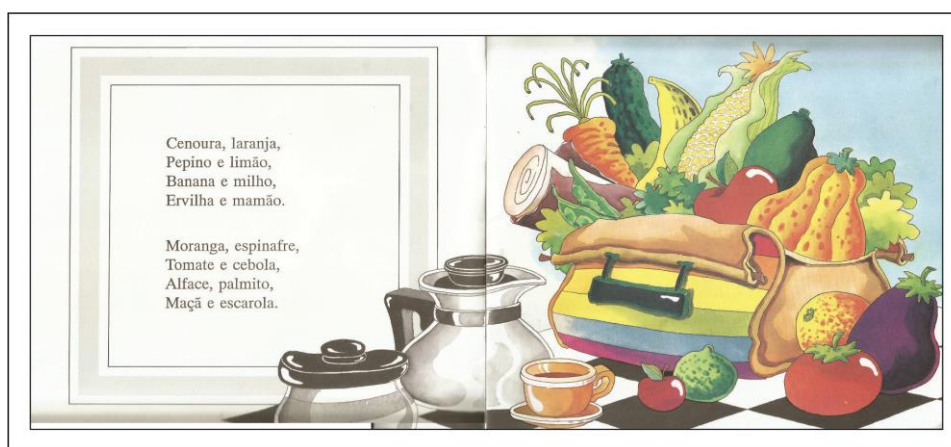
Assim como o bem e o mal nos contos infantis trazem aprendizado e segurança na construção do ser. “O que de fato está subjacente é a convicção de que a literatura para crianças é algo ‘diferente’” (SHAVIT, 2003: 62). Ou seja, não é só o valor educativo que deve ser apreciado, mas, sobretudo, o valor literário, porque, inerente a este, está o educativo - se o educador souber trabalhar o texto.

Na esteira do livro educativo, também está o livro *A cesta de Dona Maricota*, de Tatiana Belinky (2012), que aborda a importância de se alimentar bem. Porém, usa um contexto bem distante da realidade da criança que encontramos em nosso trabalho de campo em Mossoró, RN, Brasil. “Moranga, espinafre(...), alface, palmito, maçã e escarola” (BELINKY, 2012: 3). A partir daí, cada alimento vai, de forma divertida, falando de sua importância. No entanto, se o educador não tiver atenção, uma criança de quatro ou cinco anos, que nunca ouviu falar em espinafre, ervilha, não vai

entender o significado disso em sua alimentação. O caráter educativo está presente e parece ser o que merece mais louvor, mas onde está o literário?

O livro combina imagens, em preto e branco e também coloridas, para chamar a atenção da criança e acaba com o seguinte verso: “E os belos legumes, em toda sua glória, viraram sopão! E acabou-se a história” (BELINKY, 2012: 19).

Figura 21 – PICTUREBOOK – A CESTA DE DONA MARICOTA



Belinky (2012: 3-4)

A exigência de corresponder às expectativas da criança não deve ser nada fácil para o autor, mas a verdade é que quem escolhe o livro que a criança vai ler são os adultos. Escolhem baseados em critérios que determinam ser o melhor para os pequenos. No entanto, o gosto da criança é diferente e “incompatível com o adulto” (SHAVIT, 2003: 64). O adulto quer um livro que ensine; e a criança quer um livro que a faça sonhar, viajar pelo universo cósmico do ser humano. A parte visual das imagens tem função fundamental para a imaginação literária, intrinsecamente ligada a “observação do mundo real, a transfiguração fantástica e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência do sensível”. (CALVINO, 1990: 110).

Todos esses elementos acima apontados são importantes para a verbalização do pensamento (CALVINO, 1990) - estão presentes na literatura dos contos fantásticos que brotam do cotidiano de uma forma interiorizada fazendo emergir o imaginário infantil.

Fica evidente a diferença entre os contos infantis e as histórias criadas como processo educativo. Pudemos perceber na pesquisa de campo, que tais histórias pretendem oferecer à criança, no caso dos valores humanos, aquilo que, supostamente, a família não fornece. Observamos, atualmente, as crianças, muito cedo, sendo envolvidas com o mundo digital. Há mães que fornecem o próprio aparelho de telefone móvel para a criança manusear. Notamos isso na pesquisa de campo. Esta tese não dá conta deste fenômeno, mas, tal facilidade de manuseio, possibilita, tanto um desenvolvimento mental diferenciado, quanto põe a criança, precocemente, em contato com coisas do mundo do adulto. Onde ficaria o papel dos pais como primeiros educadores? Refletindo:

*Assim que a criança atinge a 'idade da razão', assim que perde seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser 'objetivos'". (BACHELARD, 2009: 101).*

Verificamos em nossa pesquisa que a lista de títulos consta de mais de 900 livros, porém, em um período de quatro anos, foram utilizados apenas os títulos citados na análise acima. Nas escolas pesquisadas, a coleção *O que cabe no meu mundo* é guardada em caixas e retirada somente quando não se tem nada para fazer.

Não deixo ninguém pegar, sou eu que fico com esses livros guardados no armário porque eles são muito bons, quando é necessário fazer um projeto tiro da caixa e as educadoras ficam com eles, as crianças não podem pegar.  
[fala da coordenadora da Unidade de Educação Infantil Alice Dias]

Por que as crianças não podem ver e pegar o livro? Se o livro é destinado a elas! A postura de restrição ao manuseio dos livros é adotada nas unidades de educação pesquisadas, com a justificativa de que as crianças os rasgam. Não seria mais correto ensiná-las a utilizá-lo ao invés de privá-las deles? A seguir, veremos o ponto de vista das educadoras.

#### 5.4 A FORMAÇÃO HUMANA, A PARTIR DA VISÃO DAS EDUCADORAS

As duas escolas pesquisadas situam-se distantes entre si, mas as situações socioeconômicas e culturais se assemelham. Contudo, percebemos mais empenho e organização na Unidade I de Educação Infantil em relação à Unidade II de Educação Infantil.

As educadoras demonstraram certa limitação no trabalho com a literatura infantil. No entanto, todas afirmaram utilizar a literatura em sala de alguma forma. Na UEI Alice Dias, percebemos uma estruturação e organização no trabalho que desenvolvem, implementando modalidades como roda literária, chá literário, encenações das histórias - todas envolvendo as crianças e seus pais. Na Unidade II, as atividades com a literatura resumem-se à contação de histórias, instigando as crianças a interpretar as histórias relatadas.

As educadoras veem a literatura infantil como contribuição para a interação das crianças, utilizando as histórias de forma lúdica, despertando nelas o prazer da audição literária. As entrevistas nos permitiram observar alguns pontos fundamentais no que se refere à educação para a formação humana. Elas apontam o aprendizado como oportuno para a aquisição de um vocabulário mais amplo; o desenvolvimento da criatividade, da concentração e lições de vida, a partir dos contos e das histórias ouvidas. Amor, respeito, generosidade, são elementos fundamentais para a condição humana, apontados por Morin (2000). A partir das histórias lidas e/ou contada se cria um clima harmonioso, facilitando a resolução de conflitos emocionais e relacionais.

Observamos que a formação humana precisa permear o espaço escolar de forma lúdica e imaginativa, levando em consideração o estar no mundo e a subjetividade da criança. Tudo isso conduz ao aprender a ser e ao aprender a viver juntos. É importante a promoção de uma educação literária que ajude a criança a interrogar o mundo, a desenvolver atitudes e valores como tolerância, inclusão, respeito pelo outro, etc.

A literatura não vai resolver os problemas da Educação, mas é um dos caminhos para o desenvolvimento de uma mente criativa - certamente ela acionará a inteligência linguística, umas das nove inteligências múltiplas, que se conectam entre si para a produção cognitiva. Gardner (1995) desenvolveu este conceito diante da variabilidade de habilidades cognitivas humanas. Para essa teoria, uma criança que aprende a multiplicar números facilmente, não é, necessariamente mais inteligente

do que outra que tenha mais habilidade em ler e contar histórias. Cada uma pode se destacar um pouco mais, um pouco menos numa dada inteligência.<sup>53</sup>

De acordo com as educadoras, a literatura contribui para a construção da identidade da criança, pois estimula a imaginação, o sonho e o prazer de estar com o outro e, sobretudo, de aceitar a si mesma. O livro *Menina bonita do laço de fita* (Machado, 2011) aborda a aceitação de si mesmo, contribuindo para a formação humana em seu aspecto psicossocioemocional.

A literatura contribui para a reflexão sobre a condição humana, para os problemas subjetivos que afligem o ser humano: intrigas, paixões, ódio, felicidade, infelicidade. As histórias infantis revelam a complexidade da condição humana quando adentram as especificidades individuais de cada sujeito, de formas diferentes num tempo e espaço determinados. A literatura desperta para o olhar na dimensão da existência humana.

Essa formação humana possibilita trazer de volta os sujeitos à sua condição humana de seres pensantes, que sentem e valorizam os sentimentos para consigo mesmos e os compartilham com os outros. Quando perguntamos quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados, as educadoras responderam: éticos e morais, generosidade, respeito, obediência, tolerância. “A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada” (MORIN, 2006, p. 51).

Observamos a preocupação das educadoras pesquisadas quando procuram trabalhar temáticas que abordam principalmente a tolerância e a compreensão do outro. Mas observamos, também, um desencontro entre suas falas - o livro utilizado e a forma como trabalham. Acreditam que a literatura pode resgatar os valores e facilitar a convivência em sala de aula, mas fazem seu trabalho de forma sistemática, obedecendo a um manual que “ensina” como desenvolvê-lo. Caem nas armadilhas do processo educativo e didático padrão; até mesmo por diversão e descontração, por isso, talvez, as crianças estraguem os livros: não sabem manuseá-los como tais, parecerem mais um brinquedo a ser desconstruído.

---

<sup>53</sup> As Inteligências Múltiplas, desenvolvidas pelo psicólogo Howard Gardner, são: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial. “A Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida como uma explicação da cognição humana, além de reconhecer as diversas e independentes facetas que a compõem, ainda, preconiza a interdependência entre duas ou mais delas. Isto se explica pelo fato de que cada uma das formas de inteligência pode ser canalizada para outros fins, isto é, os símbolos vinculados àquela forma de conhecimento podem migrar para outras, denotando as características de independência e interdependência anteriormente salientadas”. (GÁSPARI, J. C.; SCHWARTS, 2002: 264).



Na Unidade I, percebemos o esforço das educadoras em desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. Elaboram, junto às crianças, um livro do jeito que elas sabem fazer (pois ainda não estão alfabetizadas). Em seguida, convidam os pais para a apresentação do livro, com uma tarde de autógrafos, causando interesse e motivação.

A construção do livro revela o empenho em despertar nas crianças aquilo que elas sentem, podendo se expressar a partir da escrita. Por outro lado, revela o que as crianças recebem enquanto estímulo para despertar seu imaginário. As histórias contadas pelas crianças são informativas e educativas, passam distante da realidade difícil a que suas famílias estão submetidas.

Enquanto observarmos, pudemos notar que os livros estão sempre guardados em caixas, como tesouros que não podem ser vistos. Outra observação diz respeito ao acesso das crianças aos livros: limitam-se àqueles estragados que já não servem mais. A utilização do livro de literatura, nas duas unidades escolares, apesar do discurso ser focado na didática, resulta apenas em entretenimento.

## 5.5 DIFERENÇAS ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICAS DAS EDUCADORAS

Destoando do que querem alguns pais, professoras de Educação Infantil não substituem as mães no papel de educadoras de valores humanos. Pudemos perceber que - parte das mães, nas escolas pesquisadas -, veem na professora, a possibilidade de transferência de papéis, ou seja, da responsabilidade de educar para a vida. Houve um tempo em que a “Educação Infantil era um apêndice ao processo escolar, ocupando um lugar marginal”, era como se esse período de ensino pudesse ser realizado que qualquer jeito, como se “não tivesse muita importância e tão pouco peso na formação da criança cidadã”. (ROCA, 2012: 01).

A preocupação com o profissionalismo e com a formação de habilidades e competências para o mercado têm sido alvo de cursos de formação para educadoras infantis. Há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento de habilidades técnicas e pouca aprendizagem humana do educador. Nesse sentido, a formação torna-se mais uma atividade, sem o estímulo necessário à compreensão dos meios pelos quais a aprendizagem acontece.

Ainda, não sabemos, de forma empírica, como se constroem as bases motivacionais por meio das quais a aprendizagem ganha sentido. Nesse tópico, vamos dispor as principais falas das

educadoras escutadas em nossa pesquisa. Procuramos captar a realidade do processo de ensino a partir delas próprias nas entrevistas e durante o tempo de observação em sala de aula. Cada educadora teve a sua identidade preservada. Utilizamos nomes fictícios: 'Maria de Fátima', 'Angélica', 'Eduarda', 'Maria Antônia', 'Valentina' e 'Gabrieli'. As duas primeiras educadoras pertencem à Unidade I de Educação Infantil e as outras à Unidade II de Educação Infantil.

Através da observação, percebemos o quanto as educadoras estão distantes da realidade das crianças, de seu universo subjetivo e sua condição humana. A educadora se insere em um contexto social cheio de conflitos e dificuldades, além da falta de estrutura das unidades - sem condições básicas para o funcionamento. Carecem de banheiro adequado, refeitório, salas amplas e ventiladas, dentre outras coisas.

As crianças, muitas vezes, fazem as refeições na própria sala e, às vezes, no chão. Essa é a situação das escolas investigadas, conforme as falam as professoras:

*Colocando a criança em um cenário igual ou pior do que vive em casa – diz Angélica. Sem saber o que fazer, ficamos, muitas vezes, querendo que a criança aprenda a escrever, a fazer um contorno, sem nos dar conta que ela [criança] não sabe pra que aprender essas coisas – diz Eduarda.*

Os comentários das educadoras são complementados pelo educador e filósofo Krishnamurti (1953:17): “a maior necessidade e o problema mais urgente de todo indivíduo é adquirir uma compreensão integral da vida, que o habilite a enfrentar suas contínuas e crescentes complexidades.” Passamos tanto tempo querendo alcançar algo que pode ser que esquecemos o que realmente somos e o que a realidade nos apresenta:

*– No nosso fazer pedagógico cotidiano, somos engolidas pela rotina, pelo trabalho burocrático de preencher fichas de acompanhamento, que não temos tempo para olhar os problemas reais e as reais necessidades das crianças. Já aconteceu da gente se revezar e deixar duas salas juntas pra poder fazer tanta coisa – diz 'Maria da Fátima'*

*– Passamos mais tempo preocupadas em classificar e colocar as crianças em categorias, reforçando a cultura da segregação na sala, atribuindo rótulos e as dividindo como se fossem objetos que precisassem ser separados que esquecemos que estamos cuidando de crianças pequenas cheias de carências – fala Angélica.*

Se a preocupação com a educação é a da construção de valores humanos, de nada o relato das educadoras contribuirá para construir uma educação de sujeitos integrados, solidários e mais tolerantes. Krishnamurti (1953: 22) aponta para essa questão, quando diz que “enquanto a educação se fundar em princípios rígidos, poderá produzir homens e mulheres proficientes, mas nunca formará entes humanos criadores.” Pensar sobre a realidade como ela é, estimula o intelecto do educador, levando-o a refletir para além dos métodos e do conhecimento que adquiriu ao longo do processo de formação.

O atual modelo de educação coloca as educadoras em uma situação no mínimo dual. Por um lado, precisam cumprir com o que é previsto para crianças de três a quatro anos; por outro, compreender que essas crianças necessitam ser vistas como sujeitos dotados de toda uma subjetividade. Eduarda desabafa:

*– Como podemos fazer um trabalho com essas crianças em que percebam e passem a adquirir o gosto e o prazer pela leitura, se os livros que a escola nos fornece pra elas não possuem nenhum atrativo, nem mesmo a curiosidade de ver, porque estão estragados, rasgados, amassados! Ficamos numa situação delicada, porque, se batermos de frente com a administração, somos transferidas para unidades distantes de nossas casas, o que nos traria mais despesas. Então, com todo respeito, eu faço o que posso, ou seja, quase nada.*

Nessa mesma perspectiva, Gabrieli fala:

*– De que adianta fazer projetos para mostrar aos pais, que só vêm pra escola porque [a escola] oferece um lanche. Na maioria das vezes não é a*

*criança que desenvolve o que está exposto, somos nós mesmas quem fazemos... E enquanto estamos fazendo na sala de aula, elas ficam a vontade, brigam, fogem da sala, gritam, fica um tumulto, mas depois nas fotos é tudo lindo.*

As professoras ainda completam:

*— Eu acredito que, com os projetos que fazemos a criança aprende muito e algumas até já se interessam pelos livros, também são muito pequenas, nem sabem o que representa — diz Maria de Fátima.*

*— Somos educadoras e fazemos muito bem nosso papel. Trabalhamos isso que você chama de álbum de literatura de diversas formas: dramatizações; teatro de fantoches e outros que agora não lembro. Não precisa ninguém vir dizer o que devo fazer, porque só quem está nessa sala com esses 'diabinhos' é que sabe o que passa — adverte Gabrieli.*

A fala das educadoras demonstra contradição na compreensão e na ação do trabalho com o álbum de literatura infantil, dentro da mesma unidade escolar. Para uma, os projetos não passam de ficção, para a outra tudo ocorre como deveria. O importante aqui é considerar a dimensão humana da criança. Se a educadora não é capaz de provocar a curiosidade e a criatividade a partir de um trabalho com a literatura infantil, algo de que toda criança gosta, fica evidenciado que vamos produzir, em grande escala, sujeitos vazios de sentimentos, incapazes de exercer a criatividade necessária à mudança de vida, de pensamento e de percepção às novas aprendizagens. É patente o desencontro entre a fala, a ação e a reação durante a entrevista e a observação. As falas, a seguir, nos permitem ter uma nítida noção do problema que compõe o objeto desta pesquisa:

*— As crianças de hoje só querem saber de jogos eletrônicos, a gente fica aqui tentando mostrar pra elas a importância de estudar, porque já vivem uma vida miserável e se não estudar vai ser pior. As nossas crianças não têm, muitas vezes, o que comer, vêm pra cá porque aqui elas têm duas refeições, é difícil fazer-las entenderem que a escola é muito mais que alimentação.*

*Passamos muito mais tempo no princípio de cuidar que do educar—  
desabafa Maria de Fátima.*

*— Na nossa unidade<sup>54</sup> temos uma coordenadora que está sempre trazendo material para reforçar nossos saberes. O desenvolvimento do álbum de literatura ajuda a entender os sentimentos e situações do cotidiano delas. Eu procuro diversificar o trabalho com roda literária, chá literário, encenação entre outros. Só não consegui ainda colocar pra elas os livros novos, mas estou sempre conversando para que aprendam a cuidar do material, a respeitar o colega, a utilizar as palavrinhas mágicas: licença, desculpa e por favor. Enfim, há muito que fazer, pois é só observar que ainda trabalhamos pouco a literatura. Na hora de escolher um livro para o momento literário procuro adequar ao projeto que está em andamento, é como um reforço. Percebo que as crianças se interessam mais e ajuda no desenvolvimento da criatividade. Durante esses quatro anos, basicamente trabalhei cinco histórias, talvez por já saber contá-las, não sei... E só agora é que percebo, não tinha parado, nem me dado conta do quanto estava sendo repetitiva. A unidade recebe um cheque da prefeitura para comprar livro na feira do livro. Vamos todas, porém não vamos juntas, porque a unidade não pode ficar fechada. Como não vamos todas juntas e não fazemos um planejamento antes, acontece de comprar o mesmo livro várias vezes e sem nenhum critério de escolha — esclarece Angélica.*

*— O trabalho com o livro de literatura infantil ajuda as crianças a melhorar a concentração. Aprendem a ouvir e melhoram o vocabulário. Porém, quando somos colocadas diante de vários livros para escolher, não sabemos e escolhemos pela capa, pelos desenhos... Nem sabemos se é um livro bom ou ruim para a faixa etária das crianças. Também nós educadoras não sabemos classificar. Quando vamos à feira do livro os representantes nos sufocam e, por não termos traçados metas coletivas, acabamos indo na [opinião] deles — revela Maria de Fátima.*

---

<sup>54</sup> A palavra 'unidade' foi escrita várias vezes com o sentido de 'unidade escolar' o que equivale à denominação inicial de cada escola pesquisada.

Não podemos deixar de registrar que, tanto Angélica como Maria de Fátima, revelam sintonia em suas falas e trabalham na mesma unidade escolar. Talvez esse fato faça com que omitam expor outros pontos negativos. As entrevistas foram acontecendo nas duas escolas, no tempo possível, sem dia marcado, num completo clima de disponibilidade e espontaneidade das educadoras. Assim, foi possível perceber que, entre a fala delas e o trabalho desenvolvido com o álbum de literatura infantil, havia certo distanciamento.

O cuidado de algumas com as palavras ficou bem evidente, vejamos:

*– Sente que as crianças se interessam mais, tem mais empenho – diz Maria de Fátima.*

*– Que as crianças se interessam e prestam atenção, gostam muito. É um bom recurso pedagógico – fala Angélica.*

*– O livro de literatura é um meio que podemos utilizar e já utilizamos porque ajuda a envolver as crianças, a adquirirem alguns hábitos, até mesmo o de pegar no livro pra olhar – expõe Maria de Fátima.*

Nessas duas falas algo nos chamou a atenção. Quando refletíamos sobre as falas e olhamos as anotações de campo e uma frase nos inquietou: “recurso pedagógico”. Logo, o trabalho com o álbum, esbarra em mais uma atividade a ser cumprida. Desta forma, desperdiçamos o lado sensível e criador das crianças, pois damos para ela tudo pronto, inclusive o fim da história; não a deixando falar, expressar suas emoções. Isso tira a oportunidade de vermos surgir seres humanizados, que não pensem somente em si, mas também no outro.

A escola acaba sendo o local onde se arrebatada da criança a sua individualidade, negando-lhe o direito de ser, para incutir-lhe a ideia trazida em livros que nada dizem de seu mundo, de sua vida e que, pouco a ajudam a entender seu cotidiano. O álbum de literatura pode levar a criança a pensar sobre seus próprios atos.

*– Quando vamos escolher os livros, fazemos sempre abordando as temáticas atuais da unidade<sup>55</sup>. Nunca paramos para refletir se está funcionando, se*

---

<sup>55</sup> A palavra ‘unidade’ foi escrita várias vezes com o sentido de ‘unidade escolar’ o que equivale à denominação inicial de cada escola pesquisada.

*estamos atingindo os objetivos. Quando vamos comprar os livros na feira do livro, não utilizamos nenhum critério de seleção, vamos pegando o que achamos mais bonito e que talvez a criança goste mais, não interessa muito pelo que tem na história – comenta Maria Antônia.*

Para Maria Antônia, a escolha dos livros ultrapassa as temáticas abordadas pela unidade, pelo fato de:

- Que ajude a suprir a necessidade dos alunos.*
- Que deixem uma mensagem boa – acrescenta Eduarda.*
- Senti que quando trabalhamos os livros, a criança interage mais, porque trabalhamos em etapas diversificadas sempre abrindo espaços para novas histórias. A criança aprende muito com as histórias, aprende sobre ética, moral, respeito ao próximo e aos valores – completa Maria Antônia.*

Percebemos que há um descompasso nas falas quando uma professora disse não possuir critérios de escolha, sem saber o que a história aborda. Depois, apontou, ela mesma, o fato de que as histórias ensinam as crianças valores humanos de convivência. No mínimo, houve uma boa coincidência entre a escolha aleatória do livro e o resultado obtido.

Evidenciou-se também que, outra educadora não participara ativamente do processo de escolha, seleção e do trabalho com os álbuns de literatura infantil. Ela faz o que está posto, como uma parte do seu trabalho, sem a preocupação com o que de fato oferece às crianças.

A fidelidade na fala das educadoras foi um princípio que consideramos desde o primeiro momento de acesso às unidades escolares, porque nos daria a oportunidade de aprofundamento após a combinação dos dados: falas, observações e o trabalho realizado pelas professoras com a literatura infantil. Esse critério nos facilitou perceber que existe uma preocupação das educadoras com a manutenção de um discurso positivo, mesmo que não seja de todo real; enquanto a própria práxis do processo educativo ali desenvolvido, não confirma tal discurso.

A realidade social e escolar, hoje, exige outras capacidades que vão além do domínio sobre os conteúdos e as regras impostas pelo sistema escolar. Através da literatura pode-se experimentar o...

*prazer e a satisfação das crianças ao ouvirem e comentarem a história contada. Acrescenta ainda que, a literatura, deixa nas crianças, uma lição de vida – afirma Maria de Fátima.*

É interessante refletir, uma vez que, Maria de Fátima está na mesma unidade de Angélica, em salas diferentes e com práticas diferentes, certamente. A observação que escutamos na sala de Maria de Fátima nos fez pensar em sua primeira fala, quando disse que está mais presa ‘a cuidar’ do que ‘a educar’, pelas necessidades básicas das crianças. Contudo, ela desenvolve um trabalho com os álbuns de literatura para além do cuidar. Ela não se prende ao fazer pedagógico, vai muito além, e isso faz com que as crianças, mesmo com suas necessidades e carências – e, aí, não diríamos que elas aprendem mais -, porém desenvolvem, de forma singela, os valores que tanto desejamos.

Diríamos ainda que (em nossas análises solitárias e noturnas quando o silêncio é o cúmplice dos devaneios) as educadoras estavam dizendo aquilo que foi idealizado por elas sobre um mundo irreal, em algum momento de suas vidas; porém, alterado pelo cotidiano da realidade na sala de aula. Ali, a situação é bem mais complexa e delicada. Parece ser essa a forma como as educadoras pensam, acreditam, ou querem acreditar. Já não paravam para refletir sobre a sua prática, sobre a criança que, durante a contação da história, chorava por motivos pessoais. Ou sobre outra criança que ficava pedindo pra ver os desenhos, ou outra que já tinha ouvido a história e queria falar, ou talvez ainda mais uma, que deu as costas e pegou um brinquedo. Essas são situações do cotidiano.

Maria de Fátima explicita que as crianças sentem prazer, mas o que percebemos em nossas anotações é que as crianças, muitas vezes, nem escutam a história, porque uma ou outra educadora não utiliza o livro para chamar a atenção delas. A preocupação não está em fazer, mas em acreditar que está fazendo, conforme percebemos na fala abaixo:

– Prazer em oportunizar às crianças o contato com a literatura infantil. Muitas vezes, não temos acesso aos livros da unidade, então trabalhamos com o que já temos. A literatura envolve a criança no mundo lúdico e



possibilita à criança adquirir amor, respeito, generosidade, perdão, amizade, obediência às regras de convívio social e os valores de forma geral. Contribui de forma positiva porque, além de despertar na criança o gosto pela leitura, contribui para sua formação pessoal e social. Essas mensagens deixadas pelas histórias, assim como o medo do lobo mau, da bruxa, ajudam a colocar disciplina na sala, embora seja muito difícil, pois esses valores estão longe de ser o que têm em casa – conclui Gabrieli.

No quadro a seguir, compilamos uma síntese das falas das educadoras sobre o trabalho com os álbuns de literatura infantil junto às crianças:

Quadro 4 Síntese de falas das educadoras

QUADRO 4 – Síntese de falas das educadoras					
Angélica	Valentina	Maria Antônia	Maria de Fátima	Eduarda	Gabrieli
Dependendo do livro podemos ajudá-los a entender sentimentos e situações do cotidiano delas.	Utiliza a literatura através de projetos, chá literário, roda de conversa.	Dramatizações. Sempre abordando temáticas atuais da unidade.	Dramatizações. De acordo com a necessidade do aluno.	A literatura instiga o conhecimento, conto a história e depois interpreto.	Contribui de forma positiva. Projetos e conteúdos.
Utilizo a história em roda literária, chá literário e encenação.	Os livros são escolhidos de acordo como os temas a	Ocorre a interação das crianças.	O prazer e a satisfação das crianças ao ouvirem e comentarem a história contada.	Livros que deixem mensagem boa.	Prazer em oportunizar às crianças o contato com o livro.
		Sempre abrimos		As crianças participam.	Envolver a criança no mundo lúdico.

<p>Os livros são escolhidos de acordo com os projetos anuais e sequências didáticas.</p> <p>As crianças se interessam, prestam atenção, é um bom recurso pedagógico.</p> <p>Contribui para desenvolver a criatividade, vocabulário, interesse pela leitura, concentração.</p> <p>Procuramos trabalhar temas como convivência, respeito, tolerância, meio</p>	<p>serem trabalhados no decorrer do ano letivo.</p> <p>As crianças se interessam mais, têm mais empenho.</p> <p>A literatura melhora a criatividade, a concentração, o saber ouvir e o vocabulário.</p> <p>Trabalhamos sempre temas como obediência, respeito, amizade, companheir</p>	<p>espaços para outras histórias.</p> <p>Sempre temas como respeito ao próximo e aos valores.</p>	<p>Lições de vida.</p> <p>Sempre temas como respeito ao próximo e aos valores.</p>	<p>Ética, moral e cidadania.</p>	<p>Obediência, regras de convívio social e os valores de forma geral.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

ambiente, e leitura de imagem (já que ainda não estão alfabetizados)	ismo, solidaridad e e amor.				
-------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	--	--	--	--

Abaixo, prosseguimos com a reconstituição do processo de ensino nas unidades sob o ponto de vista das educadoras. A professora Eduarda é uma educadora pouco dinâmica, mas, surpreendentemente, uma pessoa adorável, fala-nos abertamente sobre como promove a literatura infantil em sala de aula:

*– Puxa, agora que me dei conta que nesses quatro anos que estou trabalhando nessa unidade utilizei poucos livros para trabalhar, nossa fiquei até envergonhada de como a gente não percebe como o tempo passa depressa e a gente vai ficando pra trás. Os contos de fadas sempre utilizo, são histórias contadas desde o tempo da minha avó. Hoje, tenho trinta e cinco anos e acho que a ilusão, [sic] sentimentos devem ser provocados nas crianças, porque elas não têm mais medo de nada, não acreditam em nada que não possam ver ou pegar. Confesso que tenho me limitado aos contos de fadas, até porque nesses últimos anos tem saído versões em filmes, que para mim, são muito mais para adultos que para crianças, mas elas acabam assistindo.*

Eduarda prossegue com uma narrativa reveladora do funcionamento da atividade e de sua atuação profissional:

*– Não sou uma educadora que lê. Não tenho tempo. Então, trazer histórias novas é difícil porque tenho que ter lido antes, mais acredito que o livro tem que deixar uma mensagem, tem que ter uma moral no final. Não vou dizer aqui o que não faço para aparecer como uma boa educadora porque você*

*está vendo [referindo-se à nossa presença na sala de aula]. Eu apenas leio para as crianças; às vezes, tão sem empolgação que elas nem ligam, mais têm dias que fico tão feliz porque elas participam! Eu acho também que tão enjoadas, são sempre as mesmas histórias o ano inteiro. O mais legal é que as acho tão inocentes que apesar dos livros velhos, desgastados, elas ainda querem ouvir a história. Fico impressionada! São tão carentes que tudo que a gente dá, ficam felizes. É nessa hora que fico com o coração apertado porque sei que podia fazer mais e não faço. Trabalhar valores humanos como solidariedade, respeito... A questão da inclusão social, com os álbuns de literatura ajuda muito. Aqui na unidade, não tem estrutura, como você está vendo, mas tão (sic) dizendo que o prefeito vai alugar uma escola que fechou, que tem toda estrutura, mas, às vezes, acho que não é a estrutura que atrapalha é (sic) as pessoas que não ajudam, não ligam e todos acabam indo pelo mesmo caminho.*

A literatura infantil constitui-se num relevante instrumento na construção dos valores humanos como já discutimos até aqui. Toda criança quer ouvir a mesma história várias vezes, pegar o livro, olhar as imagens. Em nossa entrevista, as educadoras Angélica e Maria de Fátima fazem uso de estratégias como ‘chá literário’ e encenações, algo que despertou a nossa curiosidade. O ‘chá literário’ [explica o que é mais à frente], segundo elas, é a culminância de um projeto que envolve pais, professores e crianças para uma tarde dedicada à leitura, com o objetivo de inculcar o gosto e o hábito da leitura.

*– Durante um mês trabalhamos com a criança em sala, algumas vezes fazemos encenações, outras pedimos para contarem a história que escolhemos para ela. Também mandamos toda sexta-feira, um livro para os pais lerem em casa para as crianças. Como alguns pais não sabem ler, a tarefa acaba ficando com um irmão mais velho ou algum parente próximo. No último dia letivo do mês, reunimos todos para as apresentações. Decoramos tudo para ficar num ambiente de leitura. Só não ajuda muito porque, além do espaço ser pequeno, é muito quente e não comporta todo*

*mundo. Deixamos as crianças... cada uma na sua sala e vão sendo chamadas por ordem de apresentação. Aquele momento inicial em que a coordenação faz a abertura mostrando a importância daquela tarde, as crianças não participam. Esse dia é muito importante para nós educadoras porque conseguimos trazer os pais para a unidade e ainda os fazemos participarem. É um convívio que parece pouco, mas é fundamental no desafio de educar, ter um trabalho em que os pais estão junto com seus filhos. As crianças fazem as encenações, cada turma fica com uma história para trabalhar. De cada turma é escolhido um pai/mãe ou responsável da criança para vire contar também uma história, do jeito deles, a gente não interfere. A minha turma são crianças de três anos e a de 'Maria de Fátima' são de quatro anos. Ainda não sabem ler, mas vão lá na frente, sentam na cadeira e contam a história de um jeito tão doce que gratifica a gente. Às vezes, me pergunto: como crianças tão sem afeto e cuidados conseguem ser tão doces? — comenta Angélica.*

*— Nós educadoras também contamos, ninguém fica de fora. Tem todos os momentos que um chá literário deve ter, fazemos com muito cuidado - conclui Maria de Fátima.*

O sentimento das educadoras, em geral, era de que trabalham a literatura e a utilizam na construção de valores. Todas afirmam que o respeito é valor mais trabalhado em sala. Apenas duas educadoras evidenciam, de forma clara, outros valores. Vale ressaltar que, o fato de não terem falado, não significa que não foi trabalhado. Insistimos em saber se no chá literário era possível abordar os valores humanos junto aos pais, uma vez que as professoras afirmam faltar tais valores no contexto em que as crianças vivem.

*— Sim. O momento é propício e não podemos perder a oportunidade. As famílias de nossas crianças são completamente desajustadas. Os pais se drogam na frente delas e muitos ainda usam as crianças como 'avião' [pessoa que leva e traz a droga, entregando-a ao destinatário]; noutras acontecem muitas brigas e discussões e a criança participa de tudo...*

*Quando chegam na unidade falam que o pai bateu na cara da mãe, que a mãe chorou e são crianças de três anos de idade que relatam fatos de sua realidade – fala Angélica.*

A professora Angélica prossegue a descrição sobre as tentativas de trabalhar os valores com os pais das crianças:

*– Quando conseguimos reunir as famílias na unidade, procuramos falar nos valores que deve existir numa comunidade, em uma família como: solidariedade, respeito (esse é o que mais falamos), convivência, tolerância, de uma forma bem sutil, pois os pais não têm muita paciência de ouvir. Esses valores a gente já trabalha com as crianças em sala, principalmente o amor, o sentimento que age em tudo que a gente faz e porque acreditamos que sem amor não dá pra viver.*

E a professora Maria de Fátima adverte:

*– Se dissesse que o objetivo foi totalmente atingido não estaria sendo honesta. Principalmente, porque passamos quatro anos utilizando os mesmos livros, as mesmas histórias, mas acredito que alguma coisa fica nas crianças e nos pais.*

Na Unidade II de Educação Infantil, apenas Gabrieli falou que utilizava fantoches de dedos e avental na leitura da história. O fantoche é um recurso lúdico, prende a atenção e facilita a interação da criança com a história. Gabrieli explica:

*– Com os fantoches eu faço a narração da história utilizando as personagens, assim chama atenção. No final da história com os fantoches trabalho alguns valores, como a obediência. O avental que chamo de ‘dedoches’ é outro recurso onde vou tirando as personagens, colocando nos dedos à medida que vão aparecendo. Não utilizo muito, porque dá muito*

*trabalho e tenho que confeccionar [fantoques] para cada história, acho que é por isso que conto sempre as mesmas histórias.*

As 'rodas de histórias' foram uma estratégia citada por Maria Antônia, Valentina e Eduarda. As rodas de história são momentos de convívio e interação com o outro. A criança precisa ficar em silêncio, respeitar o espaço físico do outro, pois todos sentam no chão e a educadora age apenas como uma facilitadora para que a aprendizagem aconteça.

*– É importante que as rodas de histórias aconteçam fora da sala de aula, no pátio da escola ou se tiver uma biblioteca. No nosso caso específico o pátio fica no sol, não tem cobertura e a biblioteca é o depósito onde as caixas de livros ficam amontoadas. Então, fazemos na própria sala. Afastamos as cadeiras, sentamos com as crianças no chão e a história acontece – relata Eduarda.*

Apesar de todos os relatos das educadoras, nós - enquanto pesquisadora - queríamos um pouco mais, pois algo escapava. Retornamos às unidades e, durante o momento do relato da história, ficamos observando como acontecia a aula. Inicialmente, a entrevista se deu com as educadoras sem as crianças. Em seguida, a fala das educadoras é registrada no momento do desenvolvimento do trabalho com o álbum de literatura infantil.

Como afirma Todorov (2012), a sabedoria dos povos está acumulada nos livros. A experiência individual de cada sujeito é única e intransferível, até mesmo quando utiliza a literatura. Precisamos aprender a somar e multiplicar os saberes que a literatura possibilita sobre a existência humana. A escola e a família são fundamentais para a iniciação da criança com a literatura, mas as educadoras trabalham de forma mecânica, talvez por ser mais fácil agir assim do que ensinar a criança a aprender amar a literatura (Todorov, 2012). A constatação desse fato está na limitação dos álbuns trabalhados em um espaço de tempo de quatro anos. Mais preocupante que a quantidade, é a qualidade do trabalho desenvolvido: são as mesmas estratégias, os mesmos recursos, a mesma rotina e o planejamento também é o mesmo. Isso fica evidente na fala de Gabrieli.

### 5.5.1 Álbum de literatura infantil: a utilização do *picture book* em sala

Os relatos que seguem, aconteceram durante o trabalho das educadoras. Comentamos as falas das crianças em outro tópico. A necessidade de observar a história sendo contada surgiu após as entrevistas. De 10 a 23 de março de 2015, observamos o momento em que se dava a narração da história nas salas de Maria de Fátima e Angélica, na Unidade I. Entre os dias 06 e 24 de abril do mesmo ano, estivemos na Unidade II.

Procuramos relatar os fatos com fidelidade, evitando interpretar a aula de cada educadora. Nosso foco foi obter mais informações, verificar detalhes, apreender a realidade. Procuramos ultrapassar as fronteiras do olhar e ouvir, para seguir rigorosamente os acontecimentos, selecionando os que dão significado aos sujeitos investigados. A tarefa não é simples, considerando que, ali, estão crianças de três a cinco anos de idade. O momento da contação da história é esperado com ansiedade pelas crianças, mesmo se tratando sempre os mesmos álbuns. A seguir, fazemos a descrição desse momento realizado pela educadora Angélica.

#### Descrição do primeiro dia da 'hora da história' (Angélica)

A sala é pequena e quente, porém não é empecilho para a história ser contada. Angélica chega à sala trazendo o álbum com a história daquele dia. Quando começa, percebemos euforia nas crianças, que é logo controlada. Angélica deixa as crianças em suas cadeiras na disposição tradicional em filas, em que cada criança vê as costas da outra (não coloca as crianças em círculo). Segurando o *picture book*, começa a contar a história, em pé, de frente as crianças. As crianças querem ver as imagens. Angélica interrompe a história e diz que mostra as imagens ao final. Em meio a um barulho na sala, ela continua contando até o fim da história. A 'hora da história' está prevista no planejamento das educadoras para que se dê todos os dias, porém durante pouco mais de uma semana Angélica só a contou em dois dias. No fim da narração, o livro é levado de mesa em mesa para que as crianças vejam as imagens. A educadora continua segurando o livro para que não seja estragado.



#### Descrição do segundo dia da 'hora da história' (Angélica)

Não existe uma leitura ideal tal como coloca Scholes (1989), mas existem leituras que parecem fazer ressurgir o próprio autor. Naquele dia, a história foi contada no meio do horário, as crianças já tinham feito outras atividades e, devido ao calor, pareciam cansadas. Angélica chamou a atenção de todos para começar a narração da história, mais uma vez as crianças quiseram ver as imagens. Nesse dia, Angélica colocou as crianças em círculo e, enquanto lia a história, mostrava as imagens.

Nós esperávamos algo mais, porque sabíamos que a educadora tinha potencial. Ela continuou lendo, mostrando as imagens. Apesar de já ter contado essas histórias várias vezes, ainda sentia a necessidade de ler o texto escrito, sem explorar o texto icônico. Nesse dia, não passou o livro para que as crianças olhassem, fez comentário sobre a história com as seguintes questões:

*– O que acharam da história? O que a personagem fez? Como ela era? Ela fez alguma coisa errada? As crianças devem obedecer aos pais?*

Essas e outras questões a permitiram introduzir alguns valores humanos, algo que não ocorreu no primeiro dia de narrativa. Entre o que foi dito na entrevista por Angélica e a observação feita por essa investigadora sobre a história contada apenas com o uso do livro, o pouco envolvimento das crianças e a não empolgação da educadora, são o que mais se destaca. Não há uma diversificação de instrumentos no contar da história, embora as crianças, curiosas por natureza, queiram participar e ainda peçam para que a professora conte outras histórias.

#### Descrição do primeiro dia da 'hora da história' (Maria de Fátima)

Aquele foi um dia interessante, pareceu não ser habitual na unidade. Algumas pessoas da Secretaria de Educação do Município haviam ido visitar aquela unidade escolar. Nós (pesquisadora) continuamos na sala, mas as salas eram interligadas. Entre uma e outra não havia um corredor. As duas salas contíguas eram separadas apenas por uma porta. O vai e vem de pessoas estranhas atrapalhou a rotina da unidade. As educadoras mal conseguiam manter as crianças nas salas. Então, a 'hora da história' não aconteceu.

#### Descrição do segundo dia da 'hora da história' (Maria de Fátima)

Aquele foi um dia para não ser esquecido. Maria de Fátima contou a história sem nenhum recurso ou instrumento. Com as crianças em suas cadeiras, começou sem o livro, fazia gestos, andava pela sala, imitava os animais, subia o tom de voz e, em seguida, baixava o tom e as crianças acompanhando todo seu movimento com os olhos. Mostrou as imagens e chamou uma criança para contar a história e, para nossa surpresa, a criança não só contou como tentou fazer os gestos que a professora havia feito. Interagindo com mais uma criança, a professora pergunta se ela gostara da história, qual teria sido o melhor momento. Nessa hora, todas as crianças quiseram responder pelo colega, mas Maria de Fátima explica. Em sua explicação, trabalha o respeito ao espaço do outro.

O dia foi inesquecível porque a educadora não precisou de recursos adicionais ou tecnológicos. Tais recursos podem ser descartados quando se faz uso da criatividade e do dinamismo humano. A educadora demonstrou ser possível fazer um bom trabalho com poucos recursos. Agora, imaginemos o que ela faria se além de sua própria performance dispusesse de outros recursos!

Dias depois, fomos à Unidade II. Recordamos que a interação com as educadoras desta unidade foi difícil. De certa forma, a nossa presença (enquanto pesquisadora), durante a 'hora da história', deixou as educadoras desconfortáveis. A educadora Eduarda não permitiu que observássemos sua aula.

#### Descrição do primeiro dia da 'hora da história' (Maria Antônia)

Maria Antônia era uma educadora ainda em processo de formação, porém, muito dinâmica, enérgica e criativa. Na hora da narração da história, trouxe imagens ampliadas, chamando a atenção das crianças que ficaram admiradas. Contou a história bem devagar para as crianças entenderem. Quando era interrompida, Maria Antônia continuava aproveitando a observação feita pela criança. Não se incomodava com as interrupções constantes, pelo contrário, parecia ficar feliz com as intervenções das crianças. Demonstrou segurança, interagiu e não fragmentou a história em dois tempos, em que no primeiro, conta a história; no segundo escutas as falas das crianças. As questões iam surgindo no desenrolar da história e fluía de tal maneira que valorizava o respeito ao outro, no momento de conceder a fala. Havia paciência ao esperar a vez de cada um. Quando terminou de contar a história, a sala de crianças de quatro anos estava maravilhosa, cheia de imagens da história por todos os cantos.

#### Descrição do segundo dia da 'hora da história' (Maria Antônia)

No segundo dia, na 'hora da história', Maria Antônia procurou envolver ainda mais as crianças. Em vez de começar logo a narração, a educadora foi fazendo perguntas como:

*— Alguém sabe o que é uma floresta? Já foram? Já ouviram falar que existem bichos que são maus?*

O acervo imaginário da criança - seja porque já ouviu a história, seja porque assistiu a assistiu em um filme -, vai aos poucos montando o quebra-cabeça na construção da história. A educadora fica com o papel de facilitadora, até as crianças descobrirem a história que elas mesmas estavam contando. Aos poucos, a educadora instiga a criança a pensar e descobrir quais sentimentos estão presentes naquele momento. Os sentimentos que ficaram mais evidentes foram medo e teimosia.

Como o discurso, muitas vezes, se distancia da prática, o discurso de Maria Antônia, na entrevista, era desmotivado, achando que fazia o que dava pra fazer, e revelava até um sentimento de revolta. Quando a vimos contando a história, percebemos que nem ela mesma enxergava o potencial que tem. Na entrevista, falava de momentos sem empolgação e, no entanto, na sala de aula, contando a história se revela! O ato de ensinar alguém a aprender é complexo e desafiador, pois provoca mudanças nos sujeitos sem que eles mesmos percebam.

#### Descrição do primeiro dia da 'hora da história' (Valentina)

A sala de Valentina é bem pequena e tem poucas crianças. Na hora da narração da história é impossível fazer um círculo com os pequeninos. Valentina vai para frente e começa a cantar. A música é uma forma que ela encontra para acalmar as crianças. Como são da mesma unidade escolar, Valentina utiliza o mesmo material usado por Maria Antônia, conseqüentemente, conta a mesma história. A leitura de cada uma se dá de forma diferente. Ocorre uma intersubjetividade desenvolvida por cada pessoa, pois o que sinto ao ler não é o mesmo que o outro sente e percebe. Aí, entra em jogo o 'intertexto-leitor' e uma gama de sentimentos individuais. Nesse sentido, ainda que, utilizando o mesmo material, Valentina não consegue despertar o interesse em todos. Aos poucos, faz perguntas direcionadas sobre a história. Antes de terminar a leitura chega uma senhora na sala chamando para o lanche, as crianças ficam eufóricas e a história se perde ao vento.

#### Descrição do segundo dia da 'hora da história' (Valentina)

Nesse dia, a 'hora da história' começa mais cedo. Assim que acomoda as crianças, Valentina começa. Não usou imagens, leu a história mostrando o livro e, para nossa surpresa, uma criança fez uma pergunta inquietante:

*– Por que tem o mau?*

Valentina não esperava aquela pergunta, pareceu ficar desconcertada, mas logo se recompôs e explicou de forma simples:

*– O [comportamento] mau existe porque as pessoas não aceitam a vida que têm. Todas as pessoas são diferentes umas das outras, quando você quer ser outra pessoa você faz coisas ruins com ela pra ficar no seu lugar.*

As crianças são um poço ilimitado de surpresas, quando pensamos que sabemos tudo e que dominamos o conhecimento necessário, elas surpreendem com perguntas inerentes ao ser humano.

#### Descrição do primeiro dia da 'hora da história' (Gabrieli)

Antes de todas as crianças chegarem, Gabrieli começa a narrar a história. À medida que as outras crianças vão chegando, a narrativa é interrompida. Segurando o livro, a educadora vai lendo página por página, concentrada na leitura nem percebe que algumas crianças estão brincando. Ao terminar, pergunta se as crianças gostaram. Elas gritam querendo ver a imagem. Nessa idade é normal que queiram ver a imagem, pegar o álbum e senti-lo. Estão na fase da verificação das coisas concretas, mesmo que a imaginação decole em voos altos. Gabrieli não desenvolveu nenhuma atividade sobre a história.

#### Descrição do segundo dia da 'hora da história' (Gabrieli)

Os dias de observação nas salas não foram sequenciados, pois não havia a 'hora da história' todos os dias. No segundo dia, Gabrieli só começa a história depois que todos haviam chegado. Como a cidade é muito quente e as salas são abafadas, as crianças ficam inquietas ante o calor. Gabrieli faz uma pequena introdução e começa a contar a história. Sua postura mudara, já não

lia e estava atenta a tudo que acontecia na sala. Utiliza apenas o álbum e, ao final, sai de mesa em mesa mostrando as imagens. Feito isso, pergunta se as crianças gostariam de mudar alguma coisa na história. De imediato uma responde:

*– Meu cabelo, meu nariz...*

Então, Gabrieli começa a desenhar a personagem da história na lousa e vai modificando o desenho a partir do desejo das crianças. Até que uma diz:

*– Ah, vai ser outro assim, não é mais o mesmo.*

Chegara ao ponto que Gabrieli queria. Mostrar a elas que devemos aprender a conviver e a aceitar a gente e os outros exatamente como são.

Ao contrário de Valentina, Gabrieli, em seu discurso, disse utilizar fantoches e 'dedoches' como instrumentos para chamar a atenção das crianças na 'hora da história'. Porém, na realidade da sala observada nada foi usado, nem mesmo a apresentação da imagem durante o desenrolar da história. As crianças são capazes de entender a mensagem da história que lhe foi contada, inclusive de compreender que as histórias são instrutivas (ESTÉS, 2005).

As experiências das educadoras demonstram ainda certa limitação no trabalho com a literatura infantil. No entanto, todas afirmam utilizar a literatura em sala de alguma forma. A Unidade I de Educação Infantil aparece como um trabalho mais organizado, apresentando roda literária, chá literário, encenações das histórias, envolvendo crianças, famílias e corpo da unidade.

Na Unidade II de Educação Infantil, a literatura fica agarrada à narração das histórias, mas, busca levar as crianças à interpretação do que foi lido ou narrado. Esqueceu-se de que as crianças em sua inocência, assimilam os rótulos que lhes são colocados: A educadora aborda uma criança chamando-a de 'ruim', esta criança pode tomar para si esta qualidade, fortalecendo o seu lado mau. Quando contam a história, as professoras enfatizam mais as atitudes negativas do que as positivas. Destacam principalmente o castigo que os maus recebem. Essa é uma atitude utilizada como forma de impor disciplina através do medo.

Todas as educadoras veem a literatura infantil como contribuição para a interação das crianças, utilizando as histórias de forma lúdica, procurando despertar nelas o prazer em as histórias. Entretanto, percebemos que o discurso das educadoras difere de suas respectivas práticas. Elas abordam os valores que estão presentes no álbum, mas não aprofundam a riqueza da combinação da díade texto-imagem.

As entrevistas nos permitiram observar alguns pontos fundamentais no que se refere à educação para a formação humana. Apontam o aprendizado com a aquisição de um vocabulário mais amplo, criatividade, concentração e lições de vida a partir dos contos e das histórias ouvidas. O amor, o respeito, a generosidade, o perdão são elementos fundamentais para a condição humana (MORIN, 2000). Também se percebe que, a partir das narrativas das histórias, cria-se um clima mais harmônico, facilitando a resolução de conflitos emocionais e relacionais.

Elas acreditam que a literatura pode resgatar valores humanos e facilitar a convivência em sala de aula, mas dão suas aulas de forma sistemática, obedecendo a um manual que “ensina” como desenvolver o trabalho. Por conseguinte, caem nas armadilhas do processo educativo e didático ou fazem o trabalho até mesmo por diversão e descontração, sem nenhuma orientação, por isso, talvez, as crianças estraguem os livros: não sabem o que fazer, é mais um brinquedo.

A Unidade I de Educação Infantil procura desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. As educadoras elaboram junto a estas um livro do jeito que eles sabem (pois ainda não estão alfabetizados) e convidam os pais para a apresentação do livro com uma tarde de autógrafos. Participamos do dia da apresentação, mas não tivemos oportunidade de vivenciar a construção do livro por eles.

Notamos que, na aquela apresentação, os livros ficaram expostos em uma sala pequena, escura; porém decorada para as fotos. Como o nosso olhar estava direcionado para os livros, perguntamos onde estavam as crianças para contarem suas histórias, pois como não sabem ler nem escrever, produziram a partir de imagens. Imagens que certamente tinham um significado e era isso que queríamos encontrar. A resposta que obtivemos foi simples e arrasadora:

*— Eles [as crianças] ficam lá fora porque se vierem para cá bagunçam tudo, trazemos um por um para tirar as fotos e mandamos sair — disse a coordenadora.*

Então, onde estava o significado da produção do livro, se seus autores não tiveram oportunidade de falar de suas histórias para seus pais e a comunidade escolar?

Mesmo com as lacunas de um processo de trabalho comprometido pela estrutura física e pelo comodismo que a experiência provoca, não posso deixar de registrar o esforço individual de Gabrieli. Uma educadora jovem, dinâmica, preocupada com a aprendizagem do aluno, deixando claro que cada um aprende individualmente, não se agarra às limitações impostas pela estrutura e a falta de apoio da orientação pedagógica. Ela assume o papel que todo educador deveria seguir. Oferecer às crianças uma educação voltada para a formação integral do sujeito, considerando suas dificuldades na aquisição do conhecimento e na expressão de suas emoções. A construção do conhecimento perpassa pela contextualização de saberes, pelo conhecimento com significado para a vida.

#### 5.6 A CRIANÇA QUE VÊ O QUE LHE É SENSÍVEL AO CORAÇÃO

Tivemos a oportunidade de estabelecer um contato direto com as crianças, apesar de elas não serem o foco da nossa pesquisa. Surgiu o desejo de saber o que elas pensam sobre o que lhes ensinam. Sistematizamos a seguir, em um quadro, as suas respostas em uma palavra ou breves frases.

Para chegarmos a esse resultado, fizemos uma roda de conversa. Como esta pesquisadora já havia ido muitas vezes àquela escola, não foi difícil criar uma relação de empatia e interação. Conversamos sobre os valores humanos e, à medida que a conversa acontecia, elas iam revelando, com breves palavras, o que pensavam. “As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos” (NARANJO, 2018, p, 16).

Inspirada no livro *Casa das estrelas* (NARANJO, 2018), que busca elucidar como se dá a compreensão existencial da criança, avançamos no diálogo com aquele público infantil. Princípios a conhecer o pensamento das crianças por elas mesmas em relação aos valores que lhes foram ensinados.

Quadro 5 Valores

QUADRO 5 – VALORES MORAIS			
Valor	Idade da Criança	Sexo	Resposta Direta
Respeito	05 anos	Fem.	Obedecer
	04 anos	Fem.	Fazer bem às mães
	05 anos	Masc.	Pedir desculpas
	06 anos	Fem.	Obedecer aos pais, à professora e à mãe
	06 anos	Masc.	Aos mais velhos
	06 anos	Fem.	Ficar quieta
Solidariedade *	05 anos	Masc.	Jesus
Amizade	04 anos	Fem.	Abraçar
	05 anos	Masc.	Beijar na cabeça
	05 anos	Masc.	Abraçar
	06 anos	Fem.	Quando brinca um com o outro
	06 anos	Masc.	Ama e é feliz
	05 anos	Masc.	Respeitar aos pais
Honestidade **	06 anos	Fem.	Não pegar as coisas dos outros
Justiça **	05 anos	Masc.	É fazer correto
Gentileza	05 anos	Masc.	Pedir por favor
	06 anos	Masc.	Alegrear as pessoas
	06 anos	Fem.	Não brigar com os outros
	06 anos	Fem.	Pedir desculpas aos outros
	06 anos	Fem.	Por favor

(\*) Apenas uma criança respondeu. (\*\*) Algumas crianças não souberam o que dizer.

São dez respostas englobando os seis valores morais, há uma coincidência de respostas entre crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Embora aleatório, revela a paridade. São 18 assertivas contra duas negativas, ou seja, as crianças têm comportamento assertivo de afirmação. Há uma única resposta de apelo religioso que encerra a resposta à solidariedade com a palavra Jesus, as



demais são relacionadas a atitudes ou comportamentos cotidianos. Abraça e beijar é um ato concreto de amizade para três delas.

Na condição de criança, já se percebe o teor das aprendizagens significativas determinadas pelo adulto. A infância, que traz em sua essência a seriedade do adulto, parece não se revelar uma infância feliz. É visível, no relato das crianças, que a imagem de mundo, que permeia seu viver, não é a mesma apresentada por seus educadores. O imaginário, apesar da restrição do processo educativo formal, permanece livre.

Isso nos remete à influência da literatura aí trabalhada. Constatamos que os livros utilizados, selecionados pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação, estão divididos em dois grupos. O primeiro envolve contos, fábulas e histórias imaginárias e do mundo literário. O segundo tem uma função extremamente informativa e educativa, de forma objetiva, sem a leveza da criação e da ilusão. A diferença, certamente, estaria no trabalho do educador, que parece preferir o caminho mais fácil, repetir sem reflexão uma rotina protocolar.

Encaminhando-nos para uma conclusão, ao analisar os dados empíricos recolhidos ao longo desta pesquisa, verificamos que o processo de desenvolvimento da literacia é incipiente nas escolas pesquisadas. O trabalho de contação das histórias e das narrativas realizadas em sala de aula, ainda não alcança o envolvimento sistemático das crianças. Há sim, boa vontade de parte do corpo docente, porém, em medida oposta, se dá a ausência de continuidade dos planos pedagógicos realizados, bem como, o pouco empenho da outra parte dos docentes da escola, não envolvidos diretamente com o processo.

Em que pese o que foi verificado: dificuldade estrutural, acervo de livros estragados, compra de coleções em descompasso com o planejamento e aquisição de títulos repetidos, o processo de literacia para as crianças de três a cinco anos, observadas na pesquisa, não alcança o desejável pelo Plano Nacional do Livro e Leitura. Esse plano é um motivador oficial da Política Pública do Governo brasileiro, voltada para o investimento em literatura infantil como propulsora do desenvolvimento da leitura icônica e textual da criança, lançado ainda em 2005.

Havendo se passado, portanto, mais de uma década e meia, tempo suficiente para a estrutura governamental, em suas instâncias Federal, Estadual e Municipal, se afinarem para oferecer meios adequados, incluindo infraestrutura escolar, qualificação de educadores e, principalmente, aquisição programada e planejada do acervo de livros para as unidades de educação infantil, se percebe o baixo alcance de resultados na perspectiva da literacia e do desenvolvimento educacional da criança. Para tal, entre outros, faltou manutenção adequada e atualização processual do acervo, que deveria garantir chegar às mãos das crianças livros em bom estado, o que não ocorreu nas unidades pesquisadas. Ao encontrar caixas de livros novos, preservadas, sem chegar às mãos das crianças, se verificou-se um aprisionamento da fonte de saber.

A nossa expectativa de estudo era perceber, no exercício das narrativas, a integração das crianças em um processo ativo e participativo, continuado ao longo do período letivo. Não se deu dessa forma. De fato, aconteceram interrupções e houve arranjos aleatórios. Isso comprometeu a possibilidade de ampliação da competência da leitura, estimulada pelo envolvimento dos educandos na

linguagem icônicotextual dos *picture books*, entretanto, fragilizada pela ausência de um processo sistemático e continuado durante o ano escolar, conforme verificamos na pesquisa de campo.

Ao trabalhar nesta tese o conceito de Semiótica envolvendo as linguagens imagética e textual, incluindo as reflexões de Nodelman (1999) e de Bang (2000), ficou claro que é possível, mesmo antes do chamado letramento, a criança desenvolver uma leitura da história, por meio das imagens. Essa será a leitura possível considerando o intertexto-leitor da criança. O intertexto-leitor reúne os saberes acumulados e os integra ao processo de leitura, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança. A literatura infantil é uma das chaves importantes de abertura para o mundo imaginário e o consequente desenvolvimento do hábito de leitura na criança.

A literacia, conforme discutimos nesta tese, vai além do simples letramento, pois reflete o uso social da língua. Vimos ainda que é possível considerar distintas literacias, em se tratando de especificidades de áreas de convivência, a exemplo da linguagem médica, da linguagem de uma dada região (regionalismo) ou até da linguagem das redes sociais, com seu próprio léxico. A criança, ao se iniciar no mundo da literacia, capta o modo de ler o mundo de seus pais e de sua comunidade. Isso se pode perceber na repercussão das falas dela em sala de aula.

Reunindo o apanhado teórico e as observações de campo, nos foi possível perceber que existe a necessidade urgente e crescente de educar a criança no âmbito da literacia, envolvendo, desde a leitura da literatura dos *picture books*, até a assimilação do contexto social. A literacia é um caminho para a não repetição de uma resignação transferida pelos pais aos filhos, uma vez á mercê de uma difícil realidade histórico-factual - das favelas e comunidades empobrecidas da periferia de Mossoró, Brasil. Trata-se de um contexto de ausências ou insuficiência das políticas públicas essenciais: infraestrutura, habitação, saúde, segurança, transporte e educação.

Ao nos acercar das categorias consciência crítica e empoderamento, já comentadas, foi possível ter uma compreensão ampliada do objeto investigado. Essas categorias, na visão de Paulo Freire (1979), são movidas por atitudes libertadoras. Essa liberdade se dá numa relação de compreensão do mundo que nos cerca e da nossa capacidade de lê-lo e reescrevê-lo. A consciência de si e da realidade é um primeiro passo para alcançar a consciência crítica. No entanto, sem ação concreta não há manifestação de consciência crítica.

O empoderamento é uma construção intrapessoal e pressupõe consciência crítica, pois, empoderar, não significa transferir poder, mas desenvolver-se e agir como agente de libertação de uma realidade indesejada (FREIRE; SHOR, 1986).

Das práticas observadas e das informações colhidas junto às educadoras, coordenadoras e às crianças, pudemos ainda considerar as seguintes conclusões:

As crianças manifestaram pouco desenvolvimento axiológico, ou seja, os valores trabalhados em sala de aula, conforme literatura analisada no capítulo quatro desta tese, que era uma das metas das educadoras, também apresentou pouca expressividade na colheita direta. Os valores: respeito, amizade e gentileza foram os que figuraram com destaque, parecendo reproduzir o que os adultos lhes ditam. Os valores solidariedade, honestidade e justiça, praticamente ainda não alcançam o entendimento das crianças pesquisadas.

No discurso das educadoras, a maioria projetou uma situação ideal do fazer docente junto às crianças; embora esse grupo tenha revelado, na prática, não alcançar a efetivação do próprio discurso. Percebemos que a manifestação da consciência crítica e do empoderamento, em termos práticos, ainda está aquém do almejado por elas próprias. Algumas educadoras foram assertivas ao apontar as dificuldades, revelando mais visão crítica; embora uma delas tenha surpreendido, ao demonstrar, na prática, superar o próprio discurso pessimista.

Aprendemos que se faz necessário o investimento em múltiplas dinâmicas em sala de aula e na requalificação dos docentes, com enfoque na literacia. Para o corpo docente é imprescindível o investimento em metodologias para trabalhar o texto literário no contexto da educação da infância, percebendo-o como elemento fundamental para a promoção de uma educação literária. O envolvimento integrado do corpo docente e discente, atingindo de forma efetiva os pais, resultaria em uma bem-sucedida execução dos planos pedagógicos para a fruição da literatura infantil. A participação dos familiares, mesmo incipiente, como foi verificada na pesquisa, aponta nessa direção.

Também concluímos que o modelo *picture book* se consolida como instrumento essencial no trabalho educativo com crianças na primeira infância. Em uma sociedade mobilizada pelas imagens, a brasileira em especial, com as pessoas ocupando importante fração de tempo diário a manusear telefones celulares com suas distintas possibilidades disponíveis como jogos, audiovisuais,

etc., percebe-se o quão necessário é investir, a partir da escola, na implementação de novas soluções para a educação literária.

As famílias precisam ser formadas, com a participação da escola, para mediar e estimular, junto a seus entes, a leitura da literatura, incluindo “a literatura infantil e juvenil, a ilustração, a cultura literária e estética, a relação entre a criança e a leitura e mesmo técnicas de animação de livros de leitura” (BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017: 724).

O investimento em Política Pública de formação de professores e de pais para lidar com a literatura é uma necessidade premente no Brasil. Em consonância com Balça; Azevedo; Barros (2017: 724) destacamos que “o trabalho da instituição escolar não será suficiente nem eficaz se a família e a sociedade não colaborarem nessa missão”. A exemplo da pesquisa feita por esses autores em Portugal, no Brasil o Plano Nacional do Livro e Leitura e políticas similares, ainda precisam avançar no processo de envolvimento da família, para uma consequente resposta à demanda encontrada em nossa pesquisa: o distanciamento dos pais do conhecimento e à prática da leitura da literatura.

## REFERÊNCIAS

---

(Referências ativas)

- BELINKY, T. (2012). *A cesta de dona Maricota*. São Paulo: Paulinas.
- ESTÉS, C. P. (2005). *Contos dos Irmãos Grimm*. Rio de Janeiro: Rocco.
- MACHADO, A. M (2011). *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Editora Ática
- MELO, R.C (2012). *Uma joaninha diferente*. São Paulo: Paulinas.
- PERRAULT, C. (2005). *Contos de Perrault*. São Paulo: Paulus Editora
- PERRAULT, C. (2015). *Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo*. Trad. Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify.
- ROCHA, R. (2010). *João e o pé de feijão*. São Paulo: Moderna.
- SECCO, P. E. (2007). *João da água*. Campinas: Fundação Educar De Paschoal.
- SOUSA, M. (2016). *Chapeuzinho Vermelho: Clássicos ilustrados*. Barueri: Girassol Brasil Edições.
- TATAR, M. (2013). *Contos de fadas*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.
- TRINDADE, Kátia (2011). *O que cabe no meu mundo – Amizade*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011a). *O que cabe no meu mundo – Generosidade*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011b). *O que cabe no meu mundo – Gentileza*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011c). *O que cabe no meu mundo – Honestidade*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011d). *O que cabe no meu mundo – Humildade*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011e). *O que cabe no meu mundo – Justiça*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011f). *O que cabe no meu mundo – Perseverança*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.
- TRINDADE, Kátia (2011g). *O que cabe no meu mundo – Respeito*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.

TRINDADE, Kátia (2011h). *O que cabe no meu mundo – Responsabilidade*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.

TRINDADE, Kátia (2011i). *O que cabe no meu mundo – Solidariedade*. Belo Horizonte: Editora: Cedic.

(Referências passivas)

AGUIAR E SILVA (1993). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Edições Almedina.

AGUIAR E SILVA (2002). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

AMÉRICO, E. V. (2017). O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman / The Concept of Border in Yuri Lotman's Semiotics. *Bakhtiniana*, 12(1), 5-20.

ARAÚJO, A. F.; AZEVEDO, F.; ARAÚJO, J. M. (2013). *Educação, Cultura e Imaginário*. Raleigh, N.C: Lulu.

ARIZPE, E. (2013a). Imágenes que invitan a pensar: el 'libro álbum sin palabras' y la respuesta lectora. *Reflexiones Marginales*, 3(18), s/p.

ARIZPE, E. (2013b). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176. (Doi:10.1080/0305764X.2013.767879)

ARIZPE, E.; STYLES, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge: Oxford.

ARIZPE, E., FARRELL, M. and MCADAM, J. (Eds.) (2013). *Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. Routledge: London.

ARIZPE, E.; STYLES, M. (2002) ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrad. *Lectura y Vida*, 23(3), s/p.

AZEVEDO, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

- AZEVEDO, F. (2006a). *Literatura infantil: recepção leitora e competência literária*. In: \_\_\_\_\_. Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel,
- AZEVEDO, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In: SARDINHA, M. G.; AZEVEDO, F. (Coord.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. p.1-16.
- AZEVEDO, F. (2015). Quem é o outro na literatura infantil contemporânea? Conferência apresentada nas *II Jornadas Internacionales de Literatura Infantil y Juvenil en Diversas Áreas del Conocimiento: Valores Educativos*, Escuela Universitaria de Magisterio, Vigo, 6 e 7 de Março de 2015 (Documento não publicado).
- AZEVEDO, F.; ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. (2014). *Formação, Memória e Alteridade: Cruzando a literatura e a educação*. Raleigh, N.C: Lulu.
- BACHELARD, G. (2009). *A poética do devaneio*. Trad, Antonio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BALÇA, A. (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. In: AZEVEDO, F. (Coord), *Infância, memória e imaginário: Ensaio sobre literatura infantil e juvenil*. Braga: CIFPEC Universidade do Minho, p. 47-55.
- BALÇA, A.; AZEVEDO, F.; BARROS, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura, *Revista de Educação Pública* 26 (63), 713 - 727.
- BANG, M. (2000). *Picture This: How pictures work*. San Francisco: Chronicle Books.
- BARBOSA, E. B. (2009). *Letramento e Alfabetização: conceituações e Pesquisas com enfoque na Amazônia*. Disponível em: <<https://bit.ly/2O8SfGQ>>.



- BECK, I.; MCKEOWN, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of readaloudexperiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- BENJAMIN, W. (2004). *Imagens de pensamento*. trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim.
- BETTELHEIM, B. (2015). *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra.
- BEZERRA, K. G. C. S. (2011). *No Fantástico Palco da Memória: histórias de trancoso e construção da identidade na cultura popular*. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. [dissertação].
- BOGDAN, R.; BIKLEN S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOSCH, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 8, 75-88.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M.C. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista Educação Popular*, 6(3), 51-62.
- BRASIL (1990). *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2013.
- BRASIL (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- BURNINGHAM, J. (2001). *Mr. Gumpy's Outing*. New York: Henry Holt and Company.
- CALVINO, I. (1990). *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras.

- CÂNDIDO, C. (s.d.). A trofolaxe digital. (PDF). Disponível em: <http://www.caosmose.net/candido/unisinis/textos/trofolaxedigital> acesso em: 15 de outubro de 2019.
- CASHDAN, S. (2000). *Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas*. Rio de Janeiro: Campus.
- CASSON, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto: Contexto.
- CEIA, C. (2019). *E-Dicionário de Termos Literários. on line*. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/>>. Acesso em: 09.08.2019.
- COLOMER, T. (1998). *La formació del lector literario*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- COLOMER, T. (2001). Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 42-43 (Ejemplar dedicado a: Literatura infantil y juvenil), 131-152.
- COLOMER, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. T. Colomer, E. Ferreiro, F. Garrido: *Lecturas sobre lecturas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, p. 9-29. Disponível em: < [www.gretel.cat](http://www.gretel.cat) >, apartado “Documentos”.
- COLOMER, T. (2003). La escuela y la promoción de la lectura. *I Encuentro de Promotores de lectura*, XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CERLALC. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponível em: <[www.gretel.cat](http://www.gretel.cat)>, apartado “Documentos”.
- CORTELLA, Mário Sérgio; FREIRE, Paulo (2007) [entrevista]. Dez anos da morte de Paulo Freire. *Revista do Professor – SINPRO – Sindicato dos Professores do ABC*. Santo André: SINPRO.
- COSSON, R. (2011). Literatura: modos de ler na escola. *O cotidiano das letras: anais* [recurso eletrônico] / 11. org. Jocelyne Bocchese ... [et al.], FALE/PUCRS; coord. Vera Teixeira Aguiar. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- COX, B.E.; FANG, Z.; OTTO, B. (2004). Preschoolers' developing ownership of the literate register. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, p. 281-312.

- DE FRANÇA, L. F. (2008). *Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Disponível em: <<http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095006>>, Acesso em: 8. Ago.2019.
- DEBUS, E. (2010). Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. *Perspectiva*, 28 (1), 191-210, jan./jun. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 4.ago.2019.
- DELORS, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez.
- DUARTE, B. S, BATISTA, C. V. M. (1990). Desenvolvimento Infantil: Importância das atividades operacionais na educação infantil. Disponível em: <[Anais/Artigo/Saberes/praticas/desenvolvimento infantil.pdf](#)>. Acesso em: nov.2018.
- DURAN, T. (2002). *Leer antes de leer*. Editora Anaya: Madrid.
- ESTEBAN, S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.
- ESTÉS, C. P. (2005). *Contos dos irmãos Grimm*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Roco.
- EULATE, V. C. (2000). Presente y futuro de la literatura infantil. In: CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords.), *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p. 101-9.
- FARINA, Modesto (1986). *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blücher.
- FERNANDES, M. A. (2010). Consciência, vivência e vida: um percurso fenomenológico. *Revista da Abordagem Gestáltica* – XVI (1), 29-41, jan-jul.
- FERREIRA, A. B. H. (2014). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.
- FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997 a). *Política e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro
- FREIRE, P. (2006). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDBERG, J. B.; SEGEL, E. (1997). Read-aloud parent clubs: equipping parents to support emergent literacy. *Children's Literature in Education*, 28(3), 127-136.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GÁSPARI, J. C; SCHWARTS, G. M. (2002). Inteligências Múltiplas e Representações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 261-266.
- GONÇALVES, A. (2015). A explosão de uma metáfora visual: Joan Miró. *Revista USP*, 0(107), 118-134. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i107p118-134>
- HALL, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HANSEN, J. (2006). *Tell Me A Story: Developmentally Appropriate Retelling Strategies*. Newark: International Reading Association.
- HERMES, Ivenio (2016). Brandão, Thadeu. Observatório Potiguar 2016: o mapa da violência letal intencional do Rio Grande do Norte / Ivenio Hermes, Thadeu Brandão. – 1. Ed. – Natal: Clube dos Autores.
- HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. (2007). De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. *Psicologia da Educação*, (25), 75-92.
- HOLANDA, S. B. de (1978). *Raízes do Brasil*. 12. Rio de Janeiro: José Olympio.
- HUNT, P. (Ed.) (1999). *Understanding Children's Literature. Key essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge.

- INAF / BRASIL (2007). *Indicador de alfabetismo funcional*. Disponível em <<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/2e09c747-877e-4bd4-b37f-4c6386e16a0a.pdf>>. Acesso: 03/06/2018.
- JEAN, G. (2017). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KRISHNAMURTI, J. (1953). *Education and the significance of life*. New York: Harper & Row.
- KRISTEVA, J. (1974). *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. (2008). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados*. 7.ed. São Paulo: Atlas.
- LÉON, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école: pourquoi? comment?* Paris: Hachette Éducation.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1974) Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. *Antropologia e sociologia*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU, p. 1-36.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACHADO, A. M.; PAGEAUX, D. H. (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. 2ed. rev. aum. Lisboa: Presença.
- MÃE, V. H. (2010). *As mais belas coisas do mundo*. 1.ª ed. Lisboa: Editora Objetiva.
- MAFRA, J. F. (2007). *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. São Paulo:[s.n].
- MALLOWS, D. (2017). O Que é Literacia in Associação O Direito de Aprender, 5 set. 2017. Disponível em: < <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/o-que-e-literacia> >. Acesso em: 18.02.2019
- MATURANA, H. (1997). *De máquinas e seres vivos-autopoiese: a organização do vivo*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MATURANA, H. (2004). Entrevista. *Revista Humanitates*, 1(2), 30-47.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

- MESQUITA, A. (2010). Memórias de um cavalinho de Pau. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.), *Infância, memória e imaginário. Ensaios sobre literatura infantil e juvenil*. Braga: CIFPEC – Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança / Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 31-37.
- MESQUITA, A. (2011). Pintar a natureza com letras. In: AZEVEDO, Fernando; MESQUITA, Armindo; BALÇA, Ângela; SILVA, Sara Reis da (Coord.), *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens*. North Caroline: Lulu Entreprises, p. 35-44. .
- MINAYO, M. C. S. (1993). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MINAYO, M. C. S. (2000); DESLANDES, Suely Ferreira (Org), *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- MINAYO, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência saúde coletiva*, 17(3), 3-6. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext;pid=S1413-81232012000300007;lng=pt;nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1413-81232012000300007;lng=pt;nrm=iso)>. Acesso em: 21 mar. 2013.
- MINAYO, M. C. S. (org.) (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec.
- MORAES, P. de; CONTE, E. (2017). A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 12(4), 1942-1954.
- MORIN, E. (1981) *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América.
- MORIN, E. (2000). *A cabeça bem-feita*. Trad. Eloá Jacobina. R.J: Bertrand.
- MORIN, E. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- MORROW, L. M.; FREITAG, E.; GAMBRELL, L. B. (2009). *Using children's literature in preschool to develop comprehension: understanding and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- NARANJO, J. (2018). *Casa das Estrelas*. Tradução: Carla Branco. São Paulo: Editora: Planeta.
- NEIVA, E. (2013). *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo: PubliFolha.

- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- NODELMAN, P. (1999). Decoding the Images: Illustration and Picture Books. In: HUNT, Peter (Ed.), *Understanding Children's Literature*. London: Routledge, p. 69-80.
- NOMURA, M. (1996). Conceitos Lingüísticos de Linguagem Literária. *Alfa*, 40,189-204.
- OLIVEIRA, M. A, J (2001). *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- PARAFITA, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular*. Lisboa: Plátano Universitária.
- PAZ, Octávio (1993). *A outra voz*. São Paulo: Editora Siciliano.
- PEDERSEN, S. A.; TORTELLA, J. C. B (2018). Onde estão os coelhos pretos no livro “A menina bonita do laço de fita”? *Revista Diálogos*, 6 (2), 100-118.
- PEIRCE, C. S (1995). *Semiótica*. São Paulo: Martins Fontes.
- PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Revista Estudos Semióticos*, 6 (2), 66-76. Disponível em <[www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es](http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es)>. Acesso em: 03.jul.2019.
- PRIGOGINE, I. (2001). *Ciência, razão e paixão* (Org. Edgard Assis de Carvalho e Maria da Conceição Xavier de Almeida). Belém, Pará: EDUEPA.
- RECHDAN, M. L. A. (2003). Dialogismo ou polifonia? *Revista de Ciências Humanas*, 9(1), 45-54.
- ROCA, M. E. C. de la. (2012). *A formação do professor de educação infantil: Interfaces luso-brasileiras*. Rio de Janeiro: UERJ – FPP. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2221\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2221_int.pdf)>. Acesso em: dez. 2018.
- RODRIGUES, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. [CD-ROM] *Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY.

- ROSA, F. S; ROSA, B. J. (2017). Identidade e diferença em Menina bonita do laço de fita. *Revista de Letras*, 19(24), 72-83.
- ROSO, A.; ROMANINI, M. (2014). Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico / Individual empowerment, community empowerment and awareness: a theoretical essay. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 83-95. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203>>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- SCHMIDT, S. J. (1987). La comunicación literaria. In: ANTONIO MAYORAL, Juan. *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, p. 195-212.
- SCHOLES, R. (1989). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- SHERMAN, R.; WEBB R.B (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods Explorations in Ethnography Series*. London: Editora Falmer Press.
- SHOR, I.; SAUL, A.; SAUL, A. M (2016). O poder que ainda não está no poder: Paulo Freire, pedagogia... *Educar em Revista*, 61, 293-308.
- SIGUEMOTO, R. M. (2012). *A viagem de Sementinha*. São Paulo: Paulinas.
- SILVA, A. C. (2001). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA.
- SILVA, GRIGIO; PIMENTA (2016). Levantamento e Espacialização da Criminalidade Urbana do Município de Mossoró-RN, *Holos*, 32 (3), 352-362. DOI: 10.15628/holos.2016.4187
- SILVA, M. (2017). A cor da palavra: Literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais. *Cadernos de estudos culturais*, 2, 107-132.
- SILVA, S. R. (2012). *Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*. Lisboa: Trinta por uma linha.
- SILVA, S. R. (2015). The Grimm legacy in portuguese children's literatura: the case of Little Red Riding Hood. *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 163-170.



- SILVA, S. R. (2017). A escrita e a ilustração para a infância de Leonor Praça: um exemplo do que as imagens podem fazer. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudos Literários*, 14, 213-238.
- SIPE, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships, *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, A. E. (2017). *Abordagem Sistêmica Comunitária: Avaliação de um serviço socioterapêutico de saúde mental em Fortaleza*. Dissertação de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados.
- SOUZA, Jessé (2017). *A elite do atraso – da escravidão a lava-jato*. Rio de Janeiro: Editora Leya.
- STEPHENS, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London; New York: Longman.
- TATAR, M. (2009). *Contos de Fadas – edição comentada e ilustrada*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. (2002). *Aprender a ler e a escrever - uma proposta construtivista*. Porto Alegre Artmed.
- TODOROV, T. (2012). *Introdução à literatura fantástica*. Tradução: Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectivas.
- VENEZA, M. (1999). *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou*. Belo Horizonte: Editora Compor.
- VENTURI, T. (2007). *Paulo Freire Contemporâneo*. Lisboa: Olhar Imaginário/ TV Escola/ SEED/MEC. [Filme] (VHS) (50 min.). Disponível em [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=3125;v=U6HTx9FsWhs](https://www.youtube.com/watch?time_continue=3125;v=U6HTx9FsWhs). Acesso em 17/12/2018
- VUKELICH, C.; CHRISTIE, J. (2009). How children learn to read and write. In: VUKELICH, C.; CHRISTIE, J. (Coord.), *Building a foundation for preschool literacy*. Newark, DE: International Reading Association, p.1-15.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. (2007). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P. (Coord.) (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ZUMTHOR, P. (1993). *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria L. D. Pochat e Maria I. de Almeida. Campinas: Hucitec.

## ANEXOS

### ■ Guião da Entrevista semi-estruturada direcionada às educadoras das Unidades de Educação Infantil

Objetivos	Questões
Compreender como as educadoras percebem a literatura infantil como meio de desenvolvimento da inteligência criativa	1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?
Identificar como é desenvolvido o trabalho com a literatura com as crianças	2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática? 3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos? 4. De que maneira essas obras foram trabalhadas? 5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?
Detectar se as educadoras têm consciência de que a literatura infantil pode ser um instrumento de construção de valores humanos nas crianças	6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos? 7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos? 8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança? 9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados? 10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

## UNIDADE I DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORA MARIA DE FÁTIMA (30 ANOS)

1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?

Sim. Eu acredito que com os projetos que fazemos a criança aprende muito e algumas até já se interessam pelos livros, também são muito pequenas, nem sabem o que representa.

2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática?

Sim. Porém, as crianças de hoje só querem saber de jogos eletrônicos, a gente fica aqui tentando mostrar pra elas a importância de estudar, porque já vivem uma vida miserável e se não estudar vai ser pior. As nossas crianças não têm muitas vezes, o que comer, vêm pra cá porque aqui elas tem duas refeições, é difícil as fazer entenderem que a escola é muito mais que alimentação. Passamos mais tempo no princípio de cuidar que do educar.

3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos?

A galinha dos ovos de ouro; A bela adormecida; A bela e a fera; João e o pé de feijão; Chapeuzinho vermelho; Os três porquinhos; Cantoria na floresta; Lino; Deus é bem bom; Aladim e a lâmpada maravilhosa; Racismo no galinheiro; poesia na varanda; O ratinho; O morango vermelho e o grande urso esfomeado; O mundo inteiro; poesia na varanda; Terezinha de Jesus; O pequeno alfaiate.

4. De que maneira essas obras foram trabalhadas?

Contando as histórias, fazendo leitura de imagens, explorando as informações nela contida, atividades com ilustrações, pintura, trabalhando temas transversais. O trabalho com o livro de literatura infantil ajuda as crianças a melhorar a concentração. Aprendem a ouvir e melhoram o vocabulário. Porém, quando somos colocadas diante vários livros para

escolher, não sabemos e escolhemos pela capa, pelos desenhos... nem sabemos se é um livro bom ou ruim para a faixa etária das crianças. Também nós educadoras não sabemos classificar. Quando vamos à feira do livro os representantes nos sufocam e, por não termos traçados metas coletivas, acabamos indo na [opinião] deles.

5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?

Se o livro é adequado para a idade das crianças e o tipo de linguagem. Aqui na Unidade somos engolidas pela rotina, pelo trabalho burocrático de preencher fichas de acompanhamento, que não temos tempo para olhar os problemas reais e as reais necessidades das crianças. Já aconteceu da gente se revezar e deixar duas salas juntas pra poder fazer tanta coisa.

6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos?

Que é possível trabalhar diversas áreas envolvidas nas histórias de uma forma lúdica e divertida. Sinto que as crianças se interessam mais, tem mais empenho. O livro de literatura é um meio que podemos utilizar e já utilizamos porque ajuda a envolver as crianças, a adquirirem alguns hábitos, até mesmo o de pegar no livro pra olhar. Nós educadoras também contamos, ninguém fica de fora, tem todos os momentos que um chá literário deve ter, fazemos com muito cuidado. Se dissesse que o objetivo foi totalmente atingido não estaria sendo honesta. Principalmente, porque passamos quatro anos utilizando os mesmos livros, as mesmas histórias, mas acredito que alguma coisa fica nas crianças e nos pais.

7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos?

Por não ter acesso a outros títulos.

8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança?

Contribui para a formação de valores e para socialização e comunicação, bem como, para o desenvolvimento emocional e criativo da criança, formando leitores críticos e capazes de

expressar suas ideias. O prazer e a satisfação das crianças ao ouvirem e comentarem a história contada. A literatura deixa nas crianças uma lição de vida.

9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Amizade, respeito, solidariedade, coragem, ética, justiça, humildade.

10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

A família, diferenças, ambição, saúde, meio ambiente, respeito, companheirismo.

PROFESSORA ANGÉLICA (40 ANOS)

1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?

Sim. Dependendo do livro podemos ajuda-los a entender sentimentos e situações do cotidiano deles. No entanto, passamos mais tempo preocupadas em classificar e colocar as crianças em categorias, reforçando a cultura da segregação na sala, atribuindo rótulos e as dividindo como se fossem objetos que precisassem ser separados que esquecemos que estamos cuidando de crianças pequenas cheias de carências.

2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática?

Sim. Na nossa Unidade temos uma coordenadora que está sempre trazendo material para reforçar nossos saberes. O desenvolvimento do álbum de literatura ajuda a entender sentimentos e situações do cotidiano delas. Eu procuro diversificar o trabalho com roda literária, chá literário, encenação dentre outros. Só não consegui ainda colocar os livros novos, mas estou sempre conversando para que aprendam a cuidar do material, respeitar o colega, a utilizar as palavrinhas mágicas: licença, desculpa e por favor. Enfim, há muito o que fazer, pois é só observar que ainda trabalhamos pouco a literatura. Na hora de escolher um livro para o momento literário procuro adequar ao projeto que está em andamento, é como um reforço. Percebo as crianças se interessarem mais e ajuda no desenvolvimento da criatividade. Durante esses quatro anos basicamente trabalhei cinco histórias, talvez por já saber contá-las, não sei... e só agora é que percebo, não tinha parado, nem me dado conta o quanto estava sendo repetitiva. A Unidade recebe um cheque da prefeitura para comprar livro na feira do livro. Vamos todas, porém não vamos juntas, porque a Unidade não pode ficar fechada. Como não vamos todas juntas e não fazemos um planejamento antes, acontece de comprar o mesmo livro várias vezes e sem nenhum critério de escolha.

3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos?

João da água, menina bonita do laço de fita, apelido não tem cola, uma joaninha diferente, logo logo... e muitos outros. Contos de fadas.

4. De que maneira essas obras foram trabalhadas?

Contação da histórias, roda de literária, chá literário, leitura deleite, encenação entre outros.

5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?

Ao escolher os temas dos projetos anuais de acordo com as sequências didáticas e tema da aula entre outros. Durante um mês trabalhamos com a criança em sala, algumas vezes fazemos encenações, outras pedimos para contarem a história que escolhemos para ela. Também mandamos toda sexta-feira um livro para os pais lerem em casa para as crianças. Como alguns não sabem ler, a tarefa acaba ficando para o irmão mais velho ou algum parente próximo. No último dia letivo do mês reunimos todos para as apresentações. Decoramos tudo para ficar num ambiente de leitura. Só não ajuda muito porque além do espaço ser pequeno é muito quente e não comporta todo mundo. Deixamos as crianças... cada uma na sua sala e vão sendo chamadas por ordem de apresentação. Aquele momento inicial que a coordenadora faz a abertura mostrando a importância daquela tarde, as crianças não participam. Esse dia é muito importante para nós educadoras porque conseguimos trazer os pais para a Unidade e ainda fazemos eles participarem. É um convívio que parece pouco, mas é fundamental no desafio de educar, ter um trabalho em que os pais estão junto com seus filhos. As crianças fazem as encenações, cada turma fica com uma história para trabalhar. De cada turma é escolhido um pai/mãe ou responsável da criança para vire contar também uma história, do jeito deles, a gente não interfere. A minha turma são crianças de três anos e a de Maria de Fátima são de quatro anos. Ainda não sabem ler, mas vão lá na frente, sentam na cadeira e contam a história de um jeito tão doce que gratifica a gente. Às vezes, me pergunto: como crianças tão sem afeto e cuidados conseguem ser tão doces? O momento é propício e não podemos perder a oportunidade. As famílias de nossas crianças são completamente desajustadas. Os pais



se drogam na frente delas e muitos ainda usam as crianças como 'avião' [pessoa que leva e traz a droga, entregando-a ao destinatário]; noutras acontecem muitas brigas e discussões e a criança participa de tudo... Quando chega na unidade falam que o pai bateu na cara da mãe, que a mãe chorou e são crianças de três anos de idade que relatam fatos de sua realidade. Quando conseguimos reunir as famílias na unidade procuramos falar nos valores que deve existir numa comunidade, em uma família como: solidariedade, respeito (esse é o que mais falamos), convivência, tolerância, de uma forma bem sutil, pois os pais não têm muita paciência de ouvir. Esses valores a gente já trabalha com as crianças em sala, principalmente o amor, o sentimento que age em tudo que a gente faz e porque acreditamos que sem amor não dá pra viver.

6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos?

Que as crianças se interessam e prestam atenção, gostam muito. É um bom recurso pedagógico. Porém, muitas vezes colocamos a criança em um cenário igual ou pior do que vivem em casa.

7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos?

Não respondeu.

8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança?

Contribui para desenvolver a criatividade, vocabulário, interesse pela leitura, concentração entre outros.

9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Amizade, respeito, obediência, tolerância entre outros.

10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Procuramos trabalhar temas como convivência, respeito, tolerância, meio ambiente, e leitura de imagem (já que ainda não estão alfabetizados)

## UNIDADE II

### RESPOSTAS DA PROFESSORA MARIA ANTONIA (30 anos)

1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?

Sim

2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática?

Sim

3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos?

Os três porquinhos, João e o Pé de Feijão, João e Maria

4. De que maneira essas obras foram trabalhadas?

Em rodas de histórias e/ou dramatizações

5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?

Sempre abordando as temáticas atuais da unidade. Quando vamos escolher os livros fazemos sempre abordando as temáticas atuais da Unidade. Nunca paramos pra refletir se está funcionando, se estamos atingindo os objetivos. Quando vamos comprar os livros na feira do livro, não utilizamos nenhum critério de seleção, vamos pegando o que achamos mais bonito e que talvez a criança goste mais, não interessa muito o que tem na história.

6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos?

A interação da criança

7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos?

Trabalhamos em etapas diversificadas sempre abrindo espaços para novas histórias. Senti que quando trabalhamos os livros a criança interage mais, porque trabalhamos em etapas diversificadas sempre abrindo espaços para novas histórias. A criança aprende muito com as histórias, aprende sobre ética, moral, respeito ao próximo e aos valores.

8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança?

Lições de vida

9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Éticas e morais

10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Respeito ao próximo e aos valores

PROFESSORA VALENTINA (26 anos)

1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?

Sim

2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática?

Sim

3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos?

Os três porquinhos, os contos de fadas, João e Maria

4. De que maneira essas obras foram trabalhadas?

Contação de histórias sentadas em círculo no chão; dramatizações

5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?

De acordo com a temática trabalhada ou com a necessidade apresentada dos alunos

6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos?

O prazer e a satisfação das crianças ao ouvirem e comentarem a história contada

7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos?

Por eleger esses títulos mais interessantes. Mas outros títulos ainda serão trabalhados

8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança?

Lições de vida

9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Éticos e morais

10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Respeito ao próximo e valores

PROFESSORA EDUARDA (35 ANOS)

1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?

Não respondeu

2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática?

Sim.

3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos?

Chapeuzinho Vermelho, os três porquinhos. Puxa, agora me dei conta que nesses quatro anos que estou trabalhando nessa Unidade utilizei poucos livros para trabalhar, nossa fiquei até envergonhada de como a gente não percebe como o tempo passa depressa e a gente vai ficando pra trás. Os contos de fadas sempre utilizo, são histórias contadas desde o tempo da minha avó. Hoje tenho trinta e cinco anos e acho que a ilusão, sentimentos devem ser provocados nas crianças, porque elas não têm medo de nada, não acreditam em nada que não possam ver ou pegar. Confesso que tenho me limitado aos contos de fadas, até porque nesses últimos anos tem saído versões em filmes, que para mim, são muito mais para adultos que para crianças mas, elas acabam assistindo. Não sou uma educadora que lê. Não tenho tempo. Então, trazer histórias novas é difícil porque tenho que ter lido antes, mas acredito que o livro tem que deixar uma mensagem, tem que ter uma moral no final. Não vou dizer aqui o que não faço para aparecer como uma boa educadora porque você está vendo. Eu apenas leio para as crianças; às vezes, tão sem empolgação que elas nem ligam, mas têm dias que fico tão feliz porque elas participam. Eu acho também que tão enjoadas, são sempre as mesmas histórias o ano inteiro. O mais legal é que acho elas tão inocentes que apesar dos livros velhos, desgastados, elas ainda querem ouvir a história. Fico impressionada. São tão carentes que tudo que a gente dá ficam felizes. É nessa hora que fico com o coração apertado porque sei que podia fazer mais e não faço. Trabalhar valores humanos como solidariedade, respeito...A questão da inclusão social com os álbuns de literatura ajuda muito. Aqui na Unidade não tem muita estrutura como você está vendo, mais tão dizendo que o prefeito vai alugar uma escola que fechou, que tem toda estrutura, mas, as vezes, acho que não é estrutura que atrapalha é as pessoas que não ajudam, não ligam e todos acabam indo pelo mesmo caminho.

4. De que maneira essas obras foram trabalhadas?

Instigando o conhecimento prévio contando a história e depois interpretando mas, muitas vezes ficamos sem saber o que fazer querendo que a criança aprenda a escrever, a fazer um contorno, sem nos dar conta que ela [ criança] não sabe pra que aprender essas coisas.

5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?

Livros que deixem alguma mensagem boa, mas como podemos fazer um trabalho com essas crianças em que percebam e passem a adquirir o gosto e o prazer pela leitura se os livros da que escola nos fornece pra elas não possuem nenhum atrativo, nem mesmo a curiosidade de ver, porque estão estragados, rasgados e amassados! Ficamos numa situação delicada, porque se batermos de frente com a administração somos transferidas para unidades distantes de nossas casa, o que nos traria mais despesas. Então, como todo respeito, eu faço o que posso, ou seja, quase nada.

6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos?

Participação e interesse das crianças É importante que as rodas de histórias aconteçam fora da sala de aula, no pátio da escola ou se tiver uma biblioteca. No nosso caso específico o pátio fica no sol, não tem cobertura e a biblioteca é o depósito onde as caixas de livros ficam amontoadas. Então, fazemos na própria sala. Afastamos as cadeiras, sentamos com as crianças no chão e a história acontece.

7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos?

Ainda vou trabalhar

8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança?

Disperta o gosto e o interesse pela leitura. Que ajude a suprir a necessidade dos alunos.  
Que deixem uma mensagem boa

9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Ética, moral e cidadania

10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Ética, moral e cidadania



PROFESSORA GABRIELI (25 ANOS)

1. Considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência criativa e o saber ser?

SIM. Contribui de forma positiva porque além de despertar na criança o gosto pela leitura, contribui para sua formação pessoal e social.

2. Utiliza livros de literatura infantil em sua prática?

Sim. Somos educadoras e fazemos nosso papel. Trabalhamos isso que você chama de álbum de literatura infantil de diversas formas: dramatizações; teatro de fantoches e outros que agora não lembro. Não precisa ninguém vir dizer o que devo fazer, porque 'só quem está nessa sala com estes "diabinhos" é que sabe o que passa.

3. Quais obras de literatura infantil foram trabalhadas nesses últimos 4 anos?

Contos da fada, livros sobre valores.

4. De que maneira essas obras foram trabalhadas?

Contação de histórias com fantoches, avental de histórias, dedoches.

5. Qual (ou quais) critério(s) utiliza(m) na escolha dos livros a serem utilizados?

De acordo com os projetos e conteúdos. Com os fantoches eu faço a narração da história utilizando as personagens, assim chama atenção. No final da história com os fantoches trabalho alguns valores, como a obediência. O avental que chamo de 'dedoches' é outro recurso onde vou tirando as personagens, colocando nos dedos à medida que vão aparecendo. Não utilizo muito, porque dá muito trabalho e tenho que confeccionar [fantoches] para cada história, acho que é por isso que conto sempre as mesmas histórias.

6. O que sentiu ao trabalhar os livros escolhidos?

Prazer em oportunizar as crianças o contato com a literatura infantil. Muitas vezes não temos acesso aos livros da unidade, então trabalhamos com o que já temos. A literatura envolve a criança no mundo lúdico e possibilita a criança adquirir amor, respeito, generosidade, perdão, amizade, obediência às regras de convívio social e os valores de forma geral. Contribui de forma positiva porque além de despertar na criança o gosto pela leitura, contribui para sua formação pessoal e social. Essas mensagens deixadas pelas histórias, assim como o medo do lobo mau, da bruxa, ajudam a colocar a disciplina na sala, embora seja muito difícil, pois esses valores estão longe de ser o que têm em casa.

7. Por que não trabalhou / trabalharam outros títulos?

Muitas vezes não dispomos de outros títulos na unidade.

8. Qual a participação da literatura na formação humana da criança?

Envolver a criança no mundo lúdico e despertar a leitura. A Unidade faz projetos para chamar os pais para a escola, porém de que adianta fazer projetos para mostrar aos pais que só vêm para escola porque [a escola] oferece um lanche. Na maioria das vezes não é a criança que desenvolve o que está exposto, somos nós mesmas quem fazemos... E enquanto estamos fazendo na sala de aula elas ficam a vontade, brigam, fogem da sala, gritam, fica um tumulto, mas depois nas fotos é tudo lindo.

9. Quais os valores presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Amor, respeito, generosidade, perdão, amizade.

10. Quais as principais temáticas de formação presentes nos livros de literatura infantil utilizados?

Obediência, regras de convívio social e os valores de forma geral.

▪ Guião da Roda de Conversa realizada com as crianças

Objetivos	Questões
Compreender a relação da criança com o livro de literatura infantil	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual livro de histórias gostam mais?</li> <li>2. Qual a melhor maneira que a professora trabalha a história?</li> <li>3. As histórias tem um final feliz?</li> <li>4. Qual personagem das histórias gostam mais?</li> </ol>
Entender como se dá a construção dos valores humanos nas crianças por elas mesmas	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Quais valores humanos conhece?</li> <li>6. O que entende por valores?</li> <li>7. Como devemos tratar o colega?</li> </ol>

As rodas de conversas ocorreram juntamente com a participação da educadora. Nos momentos de contação das histórias os valores iam sendo trabalhados fazendo as crianças pensarem sobre suas atitudes e comportamentos em relação ao colega, as educadoras e seus pais. Foram vários momentos para se chegar ao resultado apresentado nesta tese. As crianças são espontâneas e apesar de pouca idade expressam seus sentimentos sem as amarras que o adulto já possui.

Primeiro foi trabalhado os valores nos momentos de contação de histórias. Depois que as crianças estavam familiarizadas com os valores ali trabalhados em um segundo momento lhes foram feitas as perguntas.