

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

SALETE CHAGAS SCHMIDT

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA
LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

São Leopoldo
2010

UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

SALETE CHAGAS SCHMIDT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado a comissão de graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Clevi Elena Rapkiewicz, DSc.

Tutora: Giselda Corrêa

São Leopoldo

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor : Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-reitora de Graduação: Prof^a Valquiria Link Bassani

Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Johannes Doll

Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância/PEAD: Profas. Rosane Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

Dedico este Trabalho de conclusão de Curso a Deus, por me ajudar a realizar meus objetivos. A minha família, queridos companheiros dessa jornada, que por seu incentivo, compreensão, apoio e carinho me propiciaram a oportunidade de acreditar em mim mesma e vencer. As minhas amadas filhas, e a todos aqueles que me ajudaram nessa luta diária. Aos professores que ao longo desses anos me fizeram adquirir conhecimentos para chegar até aqui, em especial aqueles professores e professoras, grandes mestras que me ensinaram a amar os livros e o prazer de aprender com eles.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que compartilharam comigo esse desafio, pela escuta, pelo silêncio, pela tolerância, pelo incentivo, pela disponibilidade, pelo desprendimento e acolhimento nos momentos críticos. A todos meus mais sinceros agradecimentos, em especial:

Agradeço a Deus pela força que me concedeste durante este trajeto que apesar dos inúmeros obstáculos me ajudou a superá-los mostrando que é possível romper com o impossível.

À minha família, Claudiomiro, Samanta, Sabrina e Gonçalina, por suportarem o abandono, minha impaciência, meus compromissos acadêmicos e, ainda assim, me incentivarem e pela fé em meu trabalho.

Aos meus pais por todo cuidado e amor que fizeram de minha infância um dos melhores períodos de minha vida e fonte de inspiração para meu trabalho.

A minha turma de alunos do jardim /2010, com as quais trabalhei neste período, e dos quais foram mais que sujeitos de minha pesquisa, foram companheiros e incentivadores de meu trabalho.

A Clevi Elena Rapkiewicz, minha maravilhosa orientadora e a Giselda Corrêa, minha incansável tutora, por acreditarem em mim, pela disponibilidade para orientar, ler, reler e discutir o trabalho, partilhando, passo a passo, o desenvolvimento da pesquisa, mostrando caminhos e sempre me incentivando. Minha gratidão pela paciência, carinho, postura ética e exemplo de profissionalismo.

Aos colegas do PEAD, em especial a todo grupo de professores e tutores da UFRGS e do Pólo São Leopoldo por sua efetiva e valiosa participação em meus estudos e pelo apoio e incentivo durante toda esta jornada de trabalho.

Em fim, a todos que direta ou indiretamente me ajudaram na construção desta pesquisa.

“NINGUÉM É TAO PEQUENO QUE NÃO
POSSA ENSINAR, E NEM TAO GRANDE QUE NÃO
POSSA APRENDER”.

CORA CORALINA

RESUMO

A infância é a fase em que o ser humano apresenta as maiores e mais significativas evoluções de seu desenvolvimento, interagindo em diferentes espaços, construindo conhecimentos e formando hábitos para toda vida. A escola infantil, neste contexto, deve perceber sua responsabilidade como espaço socializador e de apoio a estas construções.

O presente estudo busca investigar as contribuições da Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança, tentando compreender a importância de ler e ouvir histórias para crianças, tanto no que tange à construção do conhecimento, quanto sua influência social, cultural e afetiva. Para realização desta pesquisa, foi dada ênfase à utilização dos livros infantis como trabalho pedagógico realizado em sala de aula e o processo de mediação do docente a partir da sistematização dos trabalhos.

A pesquisa foi efetuada através do método qualitativo descritivo de observação em sala de aula de Educação Infantil, numa turma de jardim. A partir da observação da turma, dos registros feitos no diário de classe e através das pesquisas aos aportes teóricos, constatou-se que as utilizações dos livros infantis, oferecem grande contribuição ao desenvolvimento infantil, por serem fonte de prazer e ludicidade, oportunizando liberdade de expressão, reflexão e possibilidade de ação criativa, promovendo a socialização e o estreitamento de laços afetivos entre os pares, condição essencial na construção da consciência moral da criança. Além disso, auxiliam no trabalho pedagógico do educador quando planejados com atenção especial ao ambiente, as necessidades dos ouvintes, com respeito ao texto e ao contexto infantil.

Palavras-chave: Afetividade. Desenvolvimento Infantil. Estágio. Linguagem oral. Literatura infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	11
1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO	11
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA	12
1.3 QUESTÕES, HIPÓTESE E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	14
1.4 METODOLOGIA.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 A IMPORTÂNCIA DE LER E OUVIR HISTÓRIAS	17
2.1.1 Fases da leitura	19
2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA.....	19
2.3 A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	21
3 AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS	29
3.1 Rodas de conversa	30
3.2 Recontando as histórias	32
3.3 Produzindo textos.....	33
3.4 Brincando de teatro	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE – QUESTIONÁRIOS PARA OS PAIS DOS ALUNOS	50

INTRODUÇÃO

A escola infantil, ciente da importância social e cultural da formação de leitores, por sua contribuição na constituição de cidadãos conscientes, críticos e preparados para superar os desafios impostos pelo contexto social e tecnológico de nossos tempos, precisa avançar em seus fins, implementando a leitura em seu cotidiano, como instrumento do conhecimento, sem permitir que se perca sua essência lúdica, fonte de prazer, magia e encantamento do mundo infantil.

Nesse contexto, o que se pretende ao longo deste trabalho de conclusão de curso é encontrar subsídios que comprovem a efetiva relação do incentivo e contato das crianças de educação infantil com livros e histórias infantis e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças a partir de experiências lúdicas que facilitem sua compreensão e tomada de decisões em relação a situações cotidianas, oportunizando o despertar do prazer pela leitura.

Buscando tais respostas foram analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas durante meu estágio de docência, nas quais busquei desenvolver sistematicamente trabalhos que envolvessem a contação de histórias ou algum outro recurso que em sua estrutura nos remetesse a elas (como filmes, leituras de imagem, poemas, entre outras) como elemento motivador para realização das demais atividades, que buscavam além de uma reflexão sobre o próprio texto visto, a comparação e análise da realidade vivida pelas crianças na família, na escola e em sua comunidade.

Este projeto de pesquisa dividiu-se em quatro partes, nas quais se procurou esclarecer ao leitor, os motivos que nos levaram a escolha do tema, a forma como foram analisados os dados, as fontes de pesquisa e orientação teórica que nortearam nosso trabalho, a descrição das práticas observadas e finalmente minhas considerações sobre os resultados obtidos através deste estudo.

O Primeiro capítulo, que segue esta introdução, trata-se da construção do objeto de pesquisa que envolve instâncias do trabalho realizado, em torno do tema proposto, com sua justificativa, situações problemas, questões norteadoras, hipóteses, objetivos e metodologia, requisitos fundamentais para ao desenvolvimento deste trabalho.

O Segundo capítulo faz uma busca teórica sobre a importância de ler e ouvir histórias durante a infância, bem como os interesses de leitura inerentes a cada idade, pontuando os benefícios para o mundo infantil, aprofundando-se em sua função social, além de fazer um estudo sobre a relação desta, com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, através da formação de suas estruturas mentais.

O Terceiro capítulo apresenta-se através dos resultados da pesquisa de campo, desenvolvidos na escola EMEI Tia Lourdes, localizada no município de Canoas. A turma onde foi realizada a coleta de dados foi de crianças de 4 a 6 anos idade, ou seja, uma turma de jardim, objetivando refletir sobre as práticas desenvolvidas no período de estágio docente, a fim de constatar a importância da Leitura no processo de desenvolvimento da criança, criando e incentivando o hábito da leitura desde a mais tenra idade.

E finalizando o trabalho, apresentam-se as considerações finais, buscando tecer entre os conceitos, teorias e práticas nos quais nos debruçamos durante este trabalho, possibilidades reais de intervenção do professor nas propostas de sala de aula, a fim de que a cultura do ler seja agregada a rotina escolar infantil, modificando não apenas o ambiente ou a prática diária, mas sim a compreensão de que este caminho oferece ao aluno possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem através da ação, imaginação e fruição.

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os interesses e motivações que conduziram a pesquisa deste trabalho, buscando caracterizar o problema e algumas questões pertinentes a ele, formulando hipóteses e traçando objetivos que auxiliem na solução do mesmo. Para tanto, é apresentada também a metodologia de pesquisa utilizada para coleta de dados e desenvolvimento do trabalho e a que ela se propõe.

1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

Sempre tive grande interesse em compreender em que momento e em quais condições a criança apresenta interesse e acaba por desenvolver o hábito da leitura, principalmente ao fazer uso deste conhecimento em sua trajetória de vida.

Minha infância foi feliz, divertida e ativa, porém jamais recebi incentivo direto de minha família nas questões que envolviam o mundo da leitura, embora meu pai fosse um assíduo leitor de jornais e antigos livros de bolso de Western, dos quais não podíamos nos aproximar.

Meus pais mantinham a idéia de que se não havia reclamações da escola, não havia também necessidade de intervenções. Desta forma, os únicos livros que ganhei deles foram os didáticos de uso obrigatório.

Já na escola, tanto no ensino fundamental quanto no curso de magistério, este interesse pela leitura embora fosse dito como importante, na maioria dos casos, tínhamos professores preocupados com conteúdos e prazos, insistindo para que decorássemos textos, fizéssemos fichas de leitura, esfacelássemos orações em análises sintáticas.

Somente nas práticas de poucos professores a importância da leitura tomava forma, se mostrava com toda sua magia e potencialidades, nos indicavam que há mais dentro de um texto que as letras e as idéias do autor, nos convidando a desvendar estes segredos.

Este histórico não me impediu de me apaixonar pela leitura, principalmente pela literatura. Aceitei o convite, por vezes estranho como o de uma professora de geografia da sexta série que teimava em discutir notícias políticas de jornal com pré-adolescentes.

Assim, venho buscando não apenas manter este hábito, como proporcioná-lo a meus alunos, nos quais, muitas vezes vejo minha infância refletida.

Nestes quatorze anos de magistério, tenho buscado aprimorar meus conhecimentos, o que antes era um desejo, uma necessidade particular, voltada para minha experiência como aluna, foi aos poucos se transformando em pesquisa, em necessidade profissional de propiciar momentos de prazer e encantamento as crianças através da leitura e da contação de histórias.

Minhas impressões, pautadas em minha experiência profissional, meu histórico de vida e na observação dos resultados positivos e negativos adquiridos com as turmas, me apontam para a necessidade de investir no trabalho com a leitura, no entanto, gostaria de conhecer com maior clareza as possibilidades que esta prática pode trazer a vida da criança e como a ação educativa do professor pode auxiliar na construção da autonomia e no incentivo ao interesse deste novo leitor.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Freire (1989) nos diz que a "leitura do mundo" precede a leitura da palavra, ou seja, a compreensão do texto se dá a partir de uma leitura crítica, percebendo a relação entre o texto e o contexto.

A leitura é um conhecimento de extremo valor social e sua aquisição é reconhecida como indispensável na construção de cidadãos conscientes, críticos e ativos. No entanto, pouco se percebe a necessidade da leitura ser incentivada desde os primeiros anos de vida, já que um cidadão começa a se formar assim que nasce. O baixo interesse dos brasileiros pela leitura, assim como o alto índice de

analfabetismo funcional¹, revela a necessidade de uma atenção especial ao tema. Na pesquisa **Acesso a leitura no Brasil**, coordenada pelo instituto pró-livro e executada pelo IBOPE foram apresentados resultados, que nos ajudam a compreender tal necessidade. A partir desta, a professora Maria Antonieta da Cunha (2008, p. 49) nos apresenta alguns aspectos determinantes desta situação. Segundo ela:

Há uma grande, enorme fatia da população que não conhece os materiais de leitura, ou conhece muito mal. Há um claríssimo problema de acesso aos materiais de leitura, especialmente ao livro. Mesmo tendo-os por perto, falta a descoberta, a volta na chave que faz a súbita ligação e torna o sujeito capturado para a leitura. Ele não descobriu a senha. Por isso mesmo, à frente da leitura (5º ou 4º lugar, conforme o enfoque), depois apenas de ver televisão, ouvir música e (às vezes) ouvir rádio, os entrevistados (mesmo os mais novos) afirmam preferir ocupar seu tempo livre descansando.

A professora afirma também que as dificuldades mais relatadas pelos entrevistados representam um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura que deveriam ter sido adquiridas no processo educacional, tais como lentidão, não compreensão, falta de paciência ou concentração para ler.

Parece difícil acreditar que em uma sociedade que demonstra tanto valor a leitura e a escrita, apresente dados tão contrastantes como os encontrados na pesquisa referida, que nos informa 86% dos não-leitores nunca foram presenteados com livros na infância, enquanto no universo dos considerados leitores esse índice cai para 48%, reforçando a ideia de incentivo a leitura desde a infância.

Desta forma, busco investigar quais as contribuições das histórias infantis para o desenvolvimento da criança, a partir de estratégias educacionais que visem envolver os alunos através da leitura, criando um ambiente prazeroso e desafiador, onde as crianças desejem mergulhar no mundo literário.

¹ Analfabeto funcional é o indivíduo com menos de quatro anos de estudos completos. Em geral, lê e escreve frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar ideias no papel (UNESCO, 1978).

1.3 QUESTÕES, HIPÓTESE E OBJETIVOS DA PESQUISA

O tema deste trabalho de conclusão de curso é a literatura e o desenvolvimento infantil.

Assim, considerando o contexto apresentado, foi estabelecida a seguinte questão de pesquisa: **Como a Literatura Infantil pode auxiliar no desenvolvimento da criança?**

A partir dessa questão, identificam-se as seguintes questões específicas:

- Como a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem oral da criança?
- De que forma a contação de histórias influencia na criatividade infantil?
- Qual a contribuição da Literatura Infantil no processo e socialização da criança?

Partindo-se da hipótese que as práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil, possibilitam o desenvolvimento da criança, acreditamos que ela deva estar presente no cotidiano da escola infantil, como forma de auxiliar neste processo.

Portanto, este projeto tem como objetivo geral, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio docente de forma a analisar criticamente a contribuição que a contação de histórias tem na construção das aprendizagens.

Decorrentes desse objetivo geral propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a importância de se ler histórias para crianças;
- Verificar qual a influência da literatura na formação de indivíduos críticos.
- Evidenciar as relações de afetividade envolvidas no processo de desenvolvimento das crianças.

1.4 METODOLOGIA

Este trabalho de conclusão de curso realizou-se a partir da investigação qualitativa de minha prática pedagógica no período de Estágio de Docência,

realizado em uma escola municipal de educação infantil de Canoas, onde se buscou realizar um estudo de caso sobre o processo de desenvolvimento da criança e sua relação com o uso da Literatura Infantil nas práticas da educação infantil.

De acordo com Gil (2002, p. 54):

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Nas ciências biomédicas, o estudo de caso costuma ser utilizado tanto como estudo-piloto para esclarecimento do campo da pesquisa em seus múltiplos aspectos quanto para a descrição de síndromes raras. Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões.

Sobre este tipo de pesquisa (Gil, 2002), existem algumas objeções em sua aplicação, tais como:

- Falta de rigor metodológico;
- Dificuldade de generalização;
- As pesquisas de estudo de caso demandam muito tempo para serem realizados e freqüentemente seus resultados tornam-se pouco consistentes.

O estudo de caso em questão ocorreu na escola Municipal de Educação Infantil Tia Lourdes situada em Canoas, no bairro Jardim Atlântico.

A escola tem um funcionamento de 12 horas diárias, iniciando suas atividades às 7 horas da manhã e encerrando às 19 horas.

O sistema de avaliação é feito por parecer descritivo semestral, de forma processual e contínua, sendo utilizado apenas para pontuar e compreender o desenvolvimento dos alunos, mas sem fins de promoção, que se dá pela faixa etária.

A coleta de dado foi feita com crianças com faixa etária entre 4, a 6 anos, numa turma do jardim, com 21 crianças, sendo que destes, 17 são meninos e 4 são meninas. Não recebemos nesta turma nenhuma criança portadora de necessidades especiais.

As crianças, na maioria, têm uma realidade bastante próxima, já que são moradoras das proximidades da escola, pais e mães que trabalham fora para

conseguir oferecer certa segurança e conforto aos seus filhos e filhas, mas que mantém um padrão sócio-econômico de muita simplicidade.

A turma, em geral apresenta-se como um grupo calmo, de poucas atitudes agressivas e com interesse especial pelos jogos cooperativos, brincadeiras e histórias, não demonstrando tanto interesse pelas atividades que envolvam a expressão escrita, a música e a investigação.

Visando explicitar quais foram os pressupostos que orientaram este trabalho, o próximo capítulo apresenta como principais autores de sua fundamentação teórica: Fanny Abramovich, cujo enfoque busca nos aproximar dos interesses e necessidades infantis através do poder da literatura, vislumbrar o valor sociocultural da escrita apresentados por Paulo Freire e Iole Trindade, buscando nos aprofundar através da epistemologia genética de Piaget nas questões do desenvolvimento infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A IMPORTÂNCIA DE LER E OUVIR HISTÓRIAS

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...] (ABRAMOVICH, 1994, p. 16).

Com tal afirmação, a autora apresenta a literatura infantil como elemento fundamental para o processo criativo, pois proporciona ao leitor vivenciar diferentes sentimentos e experiências através da atividade criativa, provocando a imaginação, desenvolvendo o conhecimento e oportunizando momentos de prazer e fantasia.

A criança desenvolve sua identidade, criatividade, autonomia, e personalidade ao colocar-se como protagonista dos diferentes papéis que lhes são apresentados através das histórias. O imaginário infantil permite que a criança realize esta transmutação de forma segura, fazendo-a perceber e identificar-se com problemas dos quais é capaz de enfrentar.

De acordo com Abramovich (1994):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas ... (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Além disso, as histórias infantis, através da sistematização dos trabalhos a partir delas, são ótimos recursos pedagógicos, já que trazem uma sequência de ideias, um vocabulário amplo, prendem a atenção, desenvolvendo a concentração, levam seus leitores ou ouvintes a descobrirem outros lugares, viajarem por outros tempos, conhecerem novas culturas, dando espaço para a interpretação,

desenvolvendo a linguagem e os valores entre outras possibilidades educativas. É o que enfatiza Abramovich (1994) ao destacar que ler:

[...] sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha gostosuras, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1994, p. 14).

Contudo, a literatura infantil não deve ser vista como mera ferramenta pedagógica, mas como um veículo que permite ao pequeno leitor, transitar entre o mundo mágico e o real, vivendo e revivendo aventuras, experimentando sentimentos e testando seus limites. Este movimento criativo e lúdico faz com que a criança seja capaz de observar, analisar, decidir, expressar seus pensamentos a respeito da história que ouviu de suas experiências de vida e de seu meio social.

O espaço escolar deve ser preparado de tal forma que a prática da leitura, tomada em um ambiente aconchegante e afetivo, com histórias bem escolhidas e diversas, previamente preparadas para contação ou leitura, desperte prazer, curiosidade, a liberdade de expressão, tomada de consciência e atividade criativa.

Ângela Fronckwiak, em entrevista à revista Pátio nos diz sobre Literatura e Educação Infantil que:

No espaço da educação infantil, elas não encontram textos para aprender, mas aprendem com eles. Elas não buscam textos para estudar ou para se alfabetizar, mas, nesse convívio, em que é irrelevante chamar atenção para a mensagem que os livros transmitem, aprendem sobre si, sobre os outros e sobre os modos de viver no coletivo.

E isso desde sempre! Um bebê não se interessa pelo significado literal dos versos enquanto a mãe, a babá ou a professora toca seus olhos, nariz e boca recitando o brinco 'janela, janelinha/porta e campainha/blim, blom'. O que caracteriza a 'leitura' que ele ouve é o poder encantatório de expressões ritmadas que, associadas ao leve toque das mãos, despertam a sensação prazerosa de carinho, aconchego e proteção (FRONCKWIAK, 2010 [s.p]).

Desta forma, percebemos que embora a escola de educação infantil não tenha como objetivo a alfabetização de seus alunos, ela contribui, na medida em que oferece espaços, informações, materiais, cuidados e tantos outros elementos que ajudarão na construção deste conhecimento, tão logo ela esteja pronta para ele.

2.1.1 Fases da leitura

O interesse pela leitura e o ato de ler em si, é sempre motivado pelas necessidades do indivíduo leitor, que estão diretamente relacionadas ao seu desenvolvimento. Seguindo o critério do desenvolvimento psicológico descrito por Bamberger (1995) temos cinco diferentes idades de leitura que seguem as definições de Schliebe Lippert e A. Beilinch:

1. Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). É a fase da mentalidade mágica, em que a criança não faz distinção entre o mundo externo e o interno. A literatura vai ajudá-la a fazer a distinção entre o “eu” e o mundo através dos livros de gravuras de objetos de seu meio. Nesse período, o interesse volta-se mais para as cenas individuais do que para a ação de uma história, para o jogo do ritmo e som dos versos.
2. Idade do conto de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos). Nesta fase, a criança prefere a leitura do realismo mágico: contos de fadas, lendas, mitos, fábulas, que podem oferecer mudança imaginativa, animismo, maravilhoso, “pois nessa fase do desenvolvimento a criança é essencialmente suscetível à fantasia”.
3. Idade das “histórias ambientais” ou da leitura “fatural” (de 9 a 12 anos). É uma fase intermediária, em que a criança começa a orientar-se no mundo concreto. Subsiste, ainda, o interesse pela leitura maravilhosa, mas ela quer desvendar o meio aprendendo com os livros, através de histórias e acontecimentos vivos.
4. Idade das histórias de aventuras: realismo aventuroso ou a “fase de leitura não psicológica orientada para o sensacionalismo” (de 12 a 14 ou 15 anos). Período da pré-adolescência, em que a criança toma consciência da própria personalidade. É a etapa do desenvolvimento dos processos agressivos e da formação de grupos. Os interesses de leitura dirigem-se a enredos sensacionalistas, aventuras vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais.
5. Os anos de maturidade ou o “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura” (de 14 a 17 anos). É a fase em que o adolescente descobre o mundo interior e o mundo dos valores. As preferências de leitura orientam-se para aventuras de conteúdo mais intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada, temas relacionados com interesses vocacionais. (BAMBERGER, 1995, p.33 a 35)

2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE; 1994, p. 11).

No livro *A importância do ato de ler*, Freire abre as discussões sobre o tema, a partir de sua experiência fazendo uma releitura de sua própria história, pois parte da premissa de que leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo, usando-se como exemplo prático desta construção.

O hábito da leitura não se adquire somente por si, nem tão pouco se constitui a partir de um fato isolado. Para que haja formação de leitores, é necessário que o indivíduo seja motivado, desafiado. É preciso que desde seus primeiros anos de vida, entre em contato com os livros, para aos poucos familiarizar-se com os mesmos de forma espontânea, encontrando as diversas formas de interagir como o mesmo, seja pela audição de seu conteúdo, pela visão de suas imagens, pelo tato em seu manuseio, criando e recriando novas possibilidades.

Desde os tempos mais remotos, o homem registrou suas manifestações escritas inicialmente através de desenhos, ou por símbolos lingüísticos a partir do advento da escrita. No entanto, após a invenção do livro, que em outras épocas não possuíam a mesma forma ou material que os atuais, foi possível que a humanidade perpetuasse sua história, seus valores e seus conhecimentos as gerações futuras. Desta forma, a sociedade atual é capaz de conhecer seu passado, refletir sobre seu presente e projetar seu futuro de modo consciente, reduzindo as distâncias de tempo e espaço entre as diferentes realidades e culturas.

Esta partilha de informações e experiências, independente do momento histórico em que ocorrem nos torna parceiros do outro, abertos a partilhar, aprender e a ensinar. "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1983, p. 79).

Para Freire, assim também se faz a relação professor - aluno, onde ambos ensinam em quanto aprendem e nesta relação, todos avançam no tempo, apropriando-se criticamente da realidade física e/ou social e construindo novos conhecimentos.

Porém, nem todas as pessoas têm acesso aos livros, jornais, revistas, entre outros materiais com texto impresso. A desigualdade está presente em toda sociedade. Portanto, acabam tendo maior dificuldade de atualizarem-se, obterem mais informações sobre o que acontece no mundo.

Em uma sociedade onde há interesses divergentes, a população que domina habilidades de leitura e escrita, logicamente é privilegiada. No entanto, não basta que saibamos decodificar os símbolos, cabe ao leitor, entender o texto e o contexto e apreender dele o que precisa para construir seu conhecimento e melhor viver.

Enfim, todos (as) nós somos ou mais ou menos alfabetizados (as), ou mais ou menos letrados (as), dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias. A análise de artefatos e práticas culturais que compõem o nosso mundo letrado exige que examinemos os diversos discursos que os constituem, discutindo os efeitos desses discursos e suas representações. Tais reflexões exigem novos olhares sobre os diversos artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. (TRINDADE, 2005, p. 132).

Sendo assim não podemos considerar que uma pessoa tenha mais ou menos cultura que outra, já que a cultura engloba as manifestações que o homem realiza na natureza. Diferentes aspectos e objetos culturais de valor que devem ser respeitados e considerados nas práticas educacionais, entre elas as práticas de leitura.

2.3 A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A leitura, assim como a escrita são instrumentos culturais indispensáveis a sociedade como um todo, desta forma, a apropriação destes conhecimentos por parte dos indivíduos tornou-se uma necessidade, afim de que este tenha iguais condições de autonomia, cidadania e compreensão de sua realidade.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN/EI):

[...] a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL/MEC, 1998, v.3, p. 122).

Apontam ainda que:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- [...] ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL/MEC, 1998, v.3, p. 131).

A partir destas orientações, ficam claras as necessidades de acesso e interação das crianças com diferentes materiais escritos, bem como situações e espaços planejados para este fim. É de responsabilidade da escola e dos professores buscar formas de equalizar estas condições, visto que no espaço escolar coexistem diferentes infâncias, com suas realidades culturais, econômicas, afetivas e cognitivas, sobretudo considerando-se que algumas destas realidades oferecem muito poucos estímulos que favoreçam a construção das habilidades necessárias a um leitor.

Porém, tão necessário quanto investir em situações e condições que favoreçam o acesso à leitura é conhecer os sujeitos a quem serão destinados tais esforços, compreender a forma como se desenvolve seu conhecimento, como ele aprende, como se relaciona afetivamente e o contexto social no qual está inserido. Estas informações oferecem ao educador uma visão mais ampla das possibilidades que tal atividade pode trazer aos seus alunos, propiciando aos educandos propostas que vão além de informações que visam apenas à aquisição do conhecimento.

De acordo com a epistemologia genética, há uma grande diferença entre conhecimento e aprendizagem. Piaget (1972) nos diz sobre conhecimento que:

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos re-situar no contexto geral biológico e psicológico. (PIAGET, 1972, [s.p.]).

Também nos esclarece aprendizagem como:

A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples. (PIAGET, 1972, [s.p.]).

O desenvolvimento cognitivo (inteligência) ocorre concomitante ao afetivo (sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções), por este motivo, torna-se difícil separar os comportamentos, que sofrem constantemente os efeitos do processo de assimilação (na tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva já existente) e acomodação (capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento), na busca de atingir um equilíbrio, que perdura por toda vida do indivíduo, pois as necessidades nos levam a buscar esses novos objetos do conhecimento.

Segundo Piaget (1971, p. 271):

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Desta forma, a simples existência de um ambiente rico de materiais impressos, como livros, revistas, textos e outros, não garantem por si só a aprendizagem dos alunos, muito menos, cria o hábito da leitura uma vez que aprendizagem não é espontânea. É preciso criar a necessidade, promover a interação com tais materiais, provocar, discutir sobre eles, desafiá-los a apropriarem-

se das informações ali contidas, as transformando em experiências de vida, em conhecimento significativo.

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um objeto, conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento [...] (PIAGET, 1972, [s.p]).

Este entendimento é indispensável para que nós educadores possamos compreender que o trabalho com leitura, independente do gênero textual utilizado, deve ser visto não como mais uma atividade, mas como uma possibilidade de acesso à cultura e a transformação social de todos os envolvidos no processo, uma operação que se desenvolve no grupo e no indivíduo simultaneamente, através da troca mutua de experiências, conhecimentos anteriores e em níveis diferenciados a partir da idade cronológica dos sujeitos.

Piaget (1972a, [s.p.]) descreve quatro principais estádios de desenvolvimento nos quais o ser humano vai avançando progressivamente de acordo com sua faixa etária, desenvolvendo aspectos importantes de seu crescimento, tais como a linguagem, a sociabilidade, a afetividade e a criatividade.

No Estádio Sensório – motor (0 a 2 anos), inicia-se a partir do nascimento até o aparecimento da linguagem, mais ou menos os entre os dois primeiros anos de vida da criança. Caracteriza-se por ser exclusivamente prática, centrada na experiência imediata através dos sentidos em que há interação com o meio. A partir dos 8 meses, a criança adquire a noção de permanência do objeto, percebendo sua existência mesmo que não os possa perceber. Progressivamente, vai sendo capaz de agir intencionalmente, de modo cada vez mais coordenado, para obter o fim pretendido. Entre 18 e 24 meses, se inicia a capacidade de representação da realidade através da interação do sujeito com o objeto.

O Estádio Pré-operatório (2 a 7 anos), ocorre a interiorização de esquemas de ação construídas no estádio anterior, que somados as condições genéticas darão origem a linguagem.

Surge a função simbólica, que é a capacidade de representação mental e simbolização, sendo um processo que se constrói através da interação com o meio

físico e social e na qual a criança adquire a capacidade de representação corporal do imaginário, é onde a criança exercita a sua capacidade de pensar, de representar simbolicamente as suas ações. Para Piaget (1982) a natureza livre do jogo simbólico tem um valor essencialmente funcional e não é uma simples diversão.

Para Piaget (1971, p. 265):

O jogo simbólico é uma assimilação livre do real ao eu, tornada necessária pelo fato de que quanto mais à criança é jovem menos seu pensamento é adaptado ao real, no sentido preciso de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

O egocentrismo faz com que o pensamento da criança neste estágio de desenvolvimento seja intuitivo, não sendo capaz de perceber o ponto de vista do outro. O animismo e o pensamento mágico são também características desta fase, proporcionadas pelo egocentrismo, a imaginação e a falta de pensamento lógico. A irreversibilidade do pensamento baseia-se nas aparências, pois a criança não consegue efetuar operações mentais.

Porém, segundo Piaget (1982):

A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos ao serem representados duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos e torna possível os sentimentos interpessoais e morais (p. 44).

Piaget (1982) considera que a criança pelos seus três anos de idade já esteja em processo dos conceitos morais, ainda que rudimentares, pois já demonstra sentimentos afetivos, preferências e gostos, que lhe servirão como experiência para o desenvolvimento de sentimentos morais e afetivos no futuro. Assim, o mundo infantil torna-se fortemente influenciado pelas interações com os outros, tornando - se progressivamente um ser social.

O desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, Piaget (1971) nos diz que:

As relações entre o sujeito e o meio consistem em uma interação radical, de tal modo que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação das próprias coisas (p. 384).

No Estádio Operatório concreto (7 a 11 ou 12 anos), o sujeito já possui a capacidade de reflexão, sendo capaz de realizar “ações mentais, embora limitadas pelo mundo real.” Neste período o sujeito desenvolve pensamento lógico, podendo realizar operações mentais, pois compreende que existem ações reversíveis e sua atividade começa a dirigir-se para o outro. A descentração da afetividade aparece juntamente com a socialização, em consequência com as primeiras formas de sentimentos entre os indivíduos. Começa a construir conceitos, permitindo compreender a relação parte-todo, fazer classificações, seriações e conservação de número, peso, volume e noções de espaço.

No estágio Operatório Formal (11 ou 12 anos em diante), o sujeito consegue realizar não só operações concretas, mas também operações formais, ou seja, consegue resolver problemas usando o pensamento abstrato, através de hipóteses que vão sendo testadas. O que não ocorria no estágio operatório-concreto.

O raciocínio hipotético-dedutivo percebe a existência de múltiplas teorias e possibilidades, sendo capaz de perceber e pensar sobre diferentes pontos de vista. Estabelece relação dialógica entre as diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma melhor compreensão do mundo e de si.

A respeito das características de cada estágio de acordo com as idades, Piaget (1972) diz que:

Em determinada população podemos caracterizar os estágios por uma cronologia, mas esta é extremamente variável; depende da experiência anterior dos indivíduos, e não apenas de sua maturação; depende, principalmente, do meio social, que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação. ([s.p.])

Desta forma, podemos compreender que **embora a ordem de sucessão destes estágios seja regular** (PIAGET, 1972), os indivíduos podem apresentar diferenças significativas, aprendendo e se desenvolvendo a seu modo, de acordo com seu meio social e as possibilidades de interação com este meio e as experiências anteriores que o indivíduo consegue articular neste processo, assimilando novas informações e as transformando em aprendizagens significativas.

A ordem de sucessão desses estágios, como foi mostrada é extremamente regular e comparável aos estados de uma embriogênese. A velocidade do desenvolvimento, no entanto, pode variar de um a outro indivíduo e também de um a outro meio social; conseqüentemente, podemos encontrar algumas crianças que avançam rapidamente ou outras que avançam lentamente, mas isso não muda a ordem de sucessão dos estágios pelos quais passam. (PIAGET, 1972, [s.p])

Sendo assim, além da idade cronológica da criança, existem outros fatores determinantes para a estruturação do desenvolvimento que devem ser observadas pelo professor ao planejar suas práticas em função de uma aprendizagem efetiva. Piaget apresenta quatro fatores:

Parece-me que há quatro fatores principais: o primeiro de todos, maturação, no sentido de Gesell, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência; o terceiro, a transmissão social em sentido amplo (transmissão por linguagem, educação, etc.); e o quarto, um fator que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal. Chamarei a este fator de equilíbrio ou, se preferirem, de auto-regulação. (PIAGET, 1972, [s.p.]).

Todos estes fatores conciliados desempenham importante papel na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos seres humanos, não se devendo subestimar a importância de nenhum, já que se completam. Desta forma, as informações e procedimentos pedagógicos de nada servem se o aluno não possuir estruturas cognitivas para sua compreensão. Por outro lado, as condições do ambiente e as experiências prévias podem facilitar e até mesmo acelerar a formação destas estruturas, através da ação efetiva do próprio indivíduo sobre o objeto do conhecimento.

A partir deste entendimento, compreendemos que a formação do aluno leitor pode e deve ser incentivada desde a mais tenra idade, observadas as necessidades de cada faixa etária, utilizando-se diferentes portadores de texto, mas principalmente permitindo que os alunos protagonizem este aprendizado, através de sua história de vida, de suas experiências, das relações que faz com a sua realidade social e afetiva.

Todas as minhas afirmações de hoje representam a criança e o sujeito da aprendizagem como ativos. Uma operação é uma atividade. A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-

resposta. A formulação que proponho coloca ênfase na idéia da auto-regulação, na assimilação. Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito. (PIAGET, 1972, [s.p.]).

3 AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

No período de sondagem para o estágio de docência, realizei uma pesquisa entre os alunos para descobrir sobre coisas que eles se interessavam em aprender. Minha intenção era conhecer um pouco de seus pensamentos e vivências, de forma incluí-los nos planejamentos, promovendo a efetiva participação das crianças no projeto que seria desenvolvido.

Naturalmente, o ler e escrever estiveram à frente dos interesses, além de coisas bem interessantes como dinossauros, circo, animais, mar, futebol, morte, entre outras. É claro que precisei selecionar alguns temas apenas, pela questão do tempo que dispúnhamos para desenvolvê-los e também, para que pudesse entrelaçá-los aos conteúdos previstos no currículo, optando então por: o nome, números, a morte e a vida no circo.

A Literatura Infantil serviu como fio condutor para os demais temas desenvolvidos, dando atenção a contação e a sistematização dos trabalhos posteriores a ela. Durante todo estágio, tive muita insegurança quanto a estar ou não conseguindo aprofundar estas atividades, saber se estava sendo suficiente realizar horas do conto planejadas e atentas a detalhes, propor atividades que auxiliassem na interpretação dos textos, que promovessem a participação e a ação dos alunos na exploração das diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, não havia como fugir deste tema para minhas pesquisas.

Longe de tentar reduzir a importância da leitura e da literatura a meros transmissores de conteúdos, esvaziando todo seu potencial mágico e lúdico, busco comprovar que práticas pedagógicas adequadas possibilitam o desenvolvimento integral da criança através do uso de histórias, pois permitem a ação das crianças sobre o texto, oportunizam diferentes formas de linguagem e de representação do mundo (PIAGET, 1972), permitindo que todos os envolvidos no processo possam apropriar-se dos conhecimentos ali apresentados de forma única e múltipla.

Para tal análise, utilizei-me dos registros de observações da turma durante as propostas, dos trabalhos em grupo produzidos pelas crianças, para que me fosse possível observar a forma com que estas crianças têm desenvolvido suas relações

de afetividade e sociabilidade, fotos e algumas falas dos alunos registradas no diário de classe também tiveram importante papel neste trabalho (cujos nomes foram omitidos, sendo representados apenas pelas as iniciais numeradas).

3.1 RODAS DE CONVERSA

Durante a leitura do livro **Os porquês do coração**, de Conceil Correa da Silva e Nye Ribeiro Silva, que aborda o tema **morte**, observei que toda turma estava imóvel e de olhos atentos, parecia que a história havia tocado fundo as crianças. Perguntei então se estava tudo bem, se alguém queria falar algo sobre a história e todas queriam falar de alguém em especial.

Através da literatura, temas delicados como a morte, os medos, separação, entre outros, podem e devem ser discutidos, muito embora, poucas obras infantis abordem a questão da perda por morte.

Da mesma forma que uma história pode abrir uma discussão para o grupo, pode destacar uma questão individual. Aliás, a percepção do sujeito único, a consciência de sua individualidade é um dos grandes problemas da escola no geral, pois estamos o tempo todo preocupados com a socialização, com o coletivo e acabamos muitas vezes por nos esquecer de que as crianças de uma turma podem ter a mesma faixa etária, estar dividindo os mesmos espaços, recebendo os mesmos cuidados e informações, mas precisam ser vistas como sujeitos únicos, com seus desejos e necessidades individuais.

Neste caso em específico, a contação de histórias me levou a perceber, através da expressão corporal de um aluno, que ele havia sido tocado de forma diferente dos outros, que se emocionaram, relataram casos, se interessaram de modo geral pelo texto, mas não com a intensidade que o aluno G3 demonstrou. Acabei por chamá-lo para uma conversa bastante esclarecedora não só sobre a história de vida deste menino, mas quanto a seu entendimento sobre a morte:

- G3, tu não gostaste da história?
- Não profi! Eu gostei muito!
- Então porque parecia tão triste?
- Não tava triste, tava pensando forte!!
- Pensando em que?
- No meu pai!
- Mas ele não está trabalhando?
- Não, esse não! O outro! Que morreu!
- Eu não sabia que tu tinhas um pai que morreu!

- Tenho sim! Ele morreu quando eu era bem pequenininho, mas eu me lembro dele!
 - Tu ficas triste quando fala dele?
 - As vez sim! Mas a minha mãe disse que ele viro estrela! Mas agora eu vou fazer como a Mabel! Vou imagina que as vez ele vem brincar comigo!
- Diante desse diálogo, não consegui conter minhas lágrimas e 'G3' com muito carinho me disse, passando a mão no meu rosto:
- Não chora! Se o teu papai também morreu, é bem fácil de tu vê ele!

A morte faz parte do ciclo de nossas da vida e não temos como negá-la ou escondê-la das crianças (ABRAMOVICH, 1994), embora, nem sempre estejamos preparados para tal conversa. Cada cultura reserva sua forma peculiar de lidar com a morte, mas precisamos discutir com as crianças também as diferentes possibilidades de morte, trazendo temas como violência, saúde, cuidados com o corpo, sentimento de perda e tantos outros.

As rodas de conversa são comuns nas turmas de educação infantil, mas é preciso que o professor esteja atento as falas dos alunos, elas não podem ocorrer por simples rotina, sem aproveitamento das ideias, conceitos e aprendizagens que ali são expressas, já que além de promoverem o diálogo e assim o aperfeiçoamento da linguagem oral, é através do embate de opiniões é que as crianças nesta faixa etária, vão aprendendo a ouvir e respeitar opiniões, da mesma forma que expressam as suas, desenvolvendo assim a capacidade critica e a socialização, enquanto aprimoram seus conceitos morais.

Num desses momentos de conversa, durante os trabalhos sobre o livro **A grande questão**, de Wolf Erlbruch, que discutia o porquê da vida. Tema bastante complexo para crianças pequenas, presenciei uma discussão muito interessante entre dois alunos:

- G1 '- Nós nascemos para ir à escola e aprender a ler e escrever!'
- M '- Que mentira! Se não, quem não sabe morria e não morre! Ninguém morre quando não sabe lê!'

Nas falas destas duas crianças, que se entendeu por algum tempo, mas que considere este trecho ser o suficiente para expressar em primeiro lugar a percepção de que as práticas de leitura e escrita são reconhecidas pelas crianças como algo muito importante para suas vidas e em segundo, que as habilidades de saber ler e escrever, não são os únicos saberes necessários e que devem ser reconhecidos socialmente. É claro que o aluno G1, estava com seu pensamento pautado no

momento e no tema da discussão, mas a forma com que o aluno “M” defende sua posição mostra um pensamento lógico e crítico quanto à posição do colega, baseado nos conhecimentos que a crianças traz, de que existem pessoas não alfabetizadas e que estas pessoas, com certeza tem uma vida e conhecimentos, mas que estes não se deram no ambiente escolar.

3.2 RECONTANDO AS HISTÓRIAS

No decorrer das atividades da semana, realizamos a contação da história: Cachinhos Dourados e os Três Ursos, que teve suas discussões e considerações comuns da rodinha, análise dos personagens, entre outras atividades, que buscavam chamar a atenção das crianças para a proposta de recontar a história de forma coletiva. Como o texto do livro trazia partes que se repetiam continuamente e iam sendo ditas em voz alta por todas as crianças, como num jogo, iniciamos a atividade e cada grupo seguia de onde o outro havia parado, enquanto eu ia fazendo o registro no quadro. A história narrada pelas crianças foi:

Cachinhos de ouro

- _ O papai a mamãe e o filhinho urso foram passear na floresta, esperando esfriar o mingau que estava muito quente.
- _ Cachinhos de ouro bateu na porta, não tinha ninguém!
- _ Ela entrou e sentou na cadeira grande e forte do papai urso e não gostou. Sentou na da mamãe urso e também não gostou. Sentou na do bebê ursinho e quebrou!
- _ Ela comeu o mingau do papai urso e estava muito quente, e ela queimou a língua. Comeu o da mamãe e estava fria. Comeu todo mingau do bebê e estava bem gostoso!
- _ Ela foi dormir na cama do papai, depois na da mamãe e depois na do ursinho. Ela pegou no sono, os ursos chegaram.
- _ Cachinhos se assustou e saiu correndo!
- _ Os ursos ficaram tristes porque queriam brincar com ela!

Todos os grupos se saíram muito bem, pois seguiram a sequência da história, trabalhando com bastante ordem para crianças pequenas, já que precisavam decidir no grupo o que seria passado para o quadro.

Percebi que havia algo que incomodava algumas crianças. Como as passagens foram feitas coletivamente, logicamente elas pertenciam a todos e não tivemos problemas nesse momento. Mas ao buscarem reconhecer a sua fala registrada no quadro, elas não queriam mais esta divisão, queriam que aquele momento fosse apenas seu.

Uma das principais funções da escola infantil é a socialização (BRASIL/MEC, 1998), mas não podemos nos esquecer que crianças desta faixa etária, embora

estejam aprendendo a agir de forma cooperativa, ainda têm dificuldade em perceber o ponto de vista do outro (PIAGET, 1972). Neste sentido, o professor deve estar preparado para intervir, ciente de que o caso não é de egoísmo e sim egocentrismo.

Com esta contação, além da expressão oral, da sequência lógica da história, as crianças puderam “brincar” textualmente, com as noções de tamanho e de proporção.

3.3 PRODUZINDO TEXTOS

Durante o desenvolvimento de estudos sobre as fases da vida humana, realizamos algumas atividades a partir dos livros **De Onde Vêm Os Bebês?** De Andrew C. Andry e Steven Schepp e **Os porquês do coração**, de Conceil Correa da Silva e Nye Ribeiro Silva, já mencionado neste trabalho anteriormente, buscando traçar uma linha de tempo e desenvolvimento humano. Para melhor explicitar estas fases em uma sequência clara para as crianças, assistimos ao filme **UP! Altas aventuras**. O filme animou as crianças, que queriam relatar as semelhanças de seus avôs, com os do idoso personagem do filme e também contar de alguma “aventura maravilhosa em que já estiveram envolvidos”. Na tentativa de organizar aquela roda de conversa, propus que em grupos, criassem “**Uma Grande aventura**”, onde todos os membros deveriam participar. Tinha certeza que criatividade não lhes faltaria para realizar a tarefa, já que a atividade criativa nesta faixa etária é maravilhosa, mas me preocupei que ficassem presos a sugestão de aventura do filme. Mesmo assim, apenas circulei entre os grupos, procurando observar e intervir o mínimo possível nas discussões (Imagem 01). Ao final, foram criados quatro textos bem distintos, todos conseguiram envolver-se no trabalho, embora com diferentes níveis de expressão e apenas um grupo seguiu a lógica do filme, mas com um final próprio.



IMAGEM 01 – Apresenta um dos grupos conversando sobre como seria apresentada sua aventura

Grupo1:

(J1) - Nós três fomos à festa e eu sabia que tinha um monte de doces lá
 Eu tava de vestido azul e a J1 de vestido vermelho (K2) É! Até a mão (J1
 fazendo sinal de que o vestido tinha mangas longas).
 Eu vi um leão e ele mordeu meu pai e a gente correu, correu (L2)
 O nosso salto quebrou e ficou só na pontinha bicuda pra baixo (J1)
 O meu não quebrou não! E eu peguei a mão da J1 e ajudei ela a correr! O
 L2 saiu correndo e dexou a gente! (K2)
 'BHÁ! L2!' (J1 Numa expressão de reprovação ao abandono do colega) Ai a
 gente correu e pego um cavalo (J1)
 É! E eu peguei uma moto! E o leão ficou cansado e não conseguiu pega a
 gente (L2)
 E a gente foi pra casa sem come o bolo! (J1)

No caso deste grupo, percebemos que as crianças envolveram a narração detalhes referentes à realidade, mescladas a criatividade, criando um enredo rico de informações, descrevendo a história com principio, meio e fim, conectando este fim ao inicio, quando ela diz: “Eu sabia que tinha um monte de doces lá! Ela deixa claro o desejo de comê-los, mas a mesma criança fecha a história dizendo: “E a gente foi pra casa sem come o bolo!”Mostrando o efeito causal provocado pela aventura. Outro ponto interessante é o envolvimento que eles criam com a história, já que o menino é realmente repreendido por tê-las abandonado em uma aventura imaginária.

Grupo 4:

Nós três enchemos a casa de balão e abrimo as cortinas, daí a casa voou (A)

A gente tinha um gancho pra puxa a casa (J2)
 Aí a casa bateu numa rocha e caiu (C2) E a gente caiu no centro e compramos um monte de coisa boa (J2). Chocolate! (A, fazendo uma expressão de quem pedia o consentimento do colega para acrescentar chocolates na lista).
 É! E tudo que é doce! (C2)

Este grupo manteve até o terceiro parágrafo a lógica do filme, porém, com a queda da casa, o desfecho da história tomou um rumo totalmente diferente, mas que claramente atendia aos desejos infantis. Da mesma forma que apresentava uma lógica bastante clara para crianças de um bairro popular: Onde encontrar quantidade e variedade de guloseimas além do centro da cidade? Da mesma forma que a narração anterior, o envolvimento mágico com o texto se apresenta claramente, quando a menina A, sugere o chocolate e C2 acrescenta: “É! E tudo que é doce! Utilizando-se de uma linguagem oral e corporal de quem de fato acreditava e se empolga pela aquisição dos doces, também, empenhando-se na reprodução da história através do desenho (Imagem 02).



IMAGEM 02 – Momento de representação da história através do desenho

Grupo 2:

Um dia eu e o R2 subimos na montanha e o K1 ficou esperando (D2)
 Daí ele ficou com medo e subiu, daí deu uma chuvarada e subiu mais ainda!
 (R2)
 E aí eu achei uma cabana e daí apareceu o sol e nós fomos embora (K1)

Grupo 3:

Agente tava num barco e o barco começo a rodea e voou e caímos no rio de jacaré! (G3)
Um cavalo marinho salvo a gente e levo pra casa. (E2)
Chegamo em casa e apanhemo na bunda porque a gente teimamo e mexemo no barco. (G2)

Na produção textual do segundo e do terceiro grupo, percebemos que os eles dividiram o trabalho em partes iguais, ou seja, uma frase para cada um, dando conta de cumprir a orientação de participação ativa de todos, mas não apresentando maior riqueza de detalhes e informações ao texto. Contudo, no grupo 2, percebemos que os dois primeiros narradores, tentaram colocar K1 em uma situação de coadjuvante da história, o que tem medo, o que segue os colegas (compreendendo que este aluno, em situações comuns de sala, muitas vezes apresenta atitudes de medo e de pouca autonomia diante as possibilidades de brincadeiras, estando inclusive a fazer acompanhamento psicológico). Mas no momento de sua fala, ele consegue fazer um resgate da posição que lhe foi imposta, ao “encontrar uma cabana”, que provavelmente em sua imaginação, serviria de abrigo ao grupo até o surgimento do sol. Desta forma, K1 consegue pôr-se como protagonista da história.

Já no terceiro grupo, o uso do jogo simbólico e da fuga do real é marcante, ao apresentarem um barco que voa que cai num rio de jacarés, de onde são resgatados por um cavalo marinho que os leva para casa. Ao serem questionados de como um barco pode voar, a resposta foi simples: Como um helicóptero, mas quanto ao cavalo marinho os levar para casa, a resposta, após algumas pausa foi: “É di continha!” (expressão que costumam usar para “faz de conta”). No entanto, a narração é finalizada com uma forte ligação com a realidade de crianças que ao teimarem com os pais, sabem que vão receber um castigo e que este será provavelmente “palmadas na bunda”! Não é possível se desconsiderar que este grupo é representado por alunos com a menor faixa etária da turma.

Percebemos em todos os grupos, que o trabalho coletivo vem avançando e que algumas crianças já têm conseguido negociar com os colegas as posições de grupo. Outro ponto muito importante nesta busca de desenvolver o trabalho com a contação é a relação de temporalidade e sequência lógica da história, já que mesmo as que possuíam a narrativa mais simples, apresentaram um princípio, meio e fim.

3.4 BRINCANDO DE TEATRO

Desde os primeiros dias do estágio docente, vínhamos dedicando um bom tempo para atividades de dramatização, danças, teatro e rodas cantadas, esta última, principalmente por estarem diretamente ligada às questões do folclore, por propiciarem a utilização simultânea de diferentes formas de linguagem e por “Cantarem uma história”, permitindo a percepção de um texto simples, mas com rimas, personagens, problematizações e tantos outros elementos de uma narrativa interessante e lúdica para as crianças.

Em diversos momentos eles imitaram animais, coisas, pessoas, agiram como os colegas, encenaram pequenas histórias, entre outros (Imagens 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09). O jogo simbólico nesta faixa etária se faz presente em diversos momentos, sejam eles livres ou por intervenção do professor. As propostas desta natureza permitem que a criança demonstre aquilo que lhe é mais natural: o brincar, o fazer de conta. E por meio deste envolvimento lúdico, reforçam-se os vínculos afetivos entre o grupo, ao vivenciarem papéis de diferentes ordens, nos quais os alunos individual e coletivamente precisam pensar situações, criar soluções e ajustarem-se diante de um objetivo comum.



IMAGEM 03 – Assustando o colega (caretas em duplas)



IMAGEM 04 – Espelho (em duplas)



IMAGEM 05 – Meu bichinho de estimação (dando vida a um objeto)



IMAGEM 06 – Dançando para a mamãe



IMAGEM 07 – Oh, meu belo castelo, mata-tira, tirarei! (Roda cantada)



IMAGEM 08 – Imitando os animais



IMAGEM 09 – O rei Bigodeira e sua Banheira (teatro)

Mesmo tratando-se de uma prática pedagógica comum da turma e uma ação natural da criança, muitos ainda relutavam em participar das dramatizações e mímicas, alguns ficavam com vergonha na hora das falas nas atividades de teatro, de certo, por estarem sob o olhar da professora. Mas a nossa turma teve o privilégio de realizar uma experiência mágica, que mudou a atitude tanto das crianças, que passaram a agir mais livremente, quanto minhas, que abandonei a posição de “professora” e assumi um dos papéis de artista, pondo-me na mesma situação que elas.

Tínhamos programado um passeio ao circo e por este motivo, buscamos conhecer melhor o mundo do circo, ouvindo histórias, pesquisando, observando fotos e preparando um roteiro de entrevistas que seriam feitas pelas crianças após o espetáculo, aos artistas. Este passeio, por motivos administrativos não se realizou e todos ficamos muito tristes, pois estávamos ansiosos e cheios de idéias.

Logo depois de ter dado a notícia do cancelamento do passeio, alguns alunos propuseram que criássemos nosso próprio circo. Foi algo totalmente improvisado, sem o menor planejamento, já que eu também não sabia que o passeio não ocorreria, mas foi extremamente gratificante, onde a criatividade e o pensamento mágico das crianças deram um verdadeiro show (Imagens 10, 11 e 12).



IMAGEM 10 – **Uma tarde no circo - Os palhaços:** Um menino extremamente tímido foi o primeiro a escolher o papel de palhaço, pintou-se, fez muitas palhaçadas para

os colegas e me pediu para ficarmos fantasiados de palhaços até a hora de ir embora, penso que ele queria que a mãe o visse assim



IMAGEM 11 – **Uma tarde no circo - A mágica:** A menina mágica colocou a mão no cubo de EVA e botou dois dedos para fora, mexendo-os e avisando que era um coelho! A platéia foi à loucura com o coelho!



IMAGEM 12 – **Uma tarde no circo – O globo da morte:** Diante da preferência dos meninos por este espetáculo de circo e na falta de motos para representá-lo, alguns assumiram o papel de motos e outros de motoqueiros

Foram envolvidas diferentes práticas em sua realização, todas com a participação efetiva das crianças:

- Lista de “coisas de circo”;
- Escolha dos papéis de cada artista do circo;
- Busca de recursos materiais para montagem do circo e de uso específico para cada artista;
- Organização das apresentações.

Não tínhamos ali um texto, um livro ou tipo de material escrito, mas tínhamos uma situação real, um problema que a turma criativamente resolveu, ao trazer o mundo mágico do circo até eles, aceitando o desafio de viver esta história e o fizeram com grande competência, criatividade e alegria. Tudo que foi desenvolvido em torno do tema circo criou uma necessidade de que eles vivenciassem este momento e ao deparar-se com a frustração do cancelamento do passeio, eles literalmente suscitaram o imaginário (ABRAMOVICH, 1994), confrontando problemas reais, cada criança a seu modo.

Como dito anteriormente, as crianças avançaram e muito nos trabalhos de teatro ou afins, principalmente no que se referia ao coletivo, já que as atitudes de colaboração e as tratativas em função da história pretendida tornaram-se mais tranqüilas e organizadas.

Com a história: **Tudo por um pacote de amendoim**, de Gladis Maria Ferrão Barcelos e Carolina Mafro Oliveira, deixei novamente que eles se organizassem e eu assumi o papel de narradora. Na medida em que a história foi se desenvolvendo, as crianças foram ficando mais soltas, dando mais vida aos personagens e arriscando-se em ir além da narração. O grande diferencial deste trabalho foi o da formação dos personagens da história, que na maioria tratava-se de objetos, animais e elementos da natureza e que foram representados pelas crianças de forma muito criativa e coletiva, ao pensarem neles como algo vivo (Imagens 13).



IMAGEM 13 – **Tudo por um pacote de amendoim** – Tendo que construir seu personagem fogo, a menina pediu um casaco vermelho emprestado, o qual, durante sua participação, balançava sobre o menino, dizendo sua fala

A capacidade imaginativa das crianças e a forma como interpretaram os personagens, deu vida aos elementos da natureza e aos objetos, fez com que suas atuações não fossem apenas dramatização, mas proporcionou que de fato vivenciem a história (PIAGET, 1972). Esta é uma atividade natural das crianças, porém, a Literatura Infantil por favorecer o processo criativo, provoca a imaginação (ABRAMOVICH, 1994), intensificando o interesse e melhorando a atuação dos alunos. Além disso, a ação continua das crianças sobre uma atividade, permitindo experimentar, criar, escolher, repetir até chegar aos resultados que o próprio indivíduo determina como esperado, respeitando o tempo de cada criança proporciona uma aprendizagem muito mais significativa (imagem 14).



IMAGEM 14 – **Tudo por um pacote de amendoim** – O personagem água, foi composto coletivamente por um grupo de meninos que perceberam estarem vestindo roupas azuis e no momento da atuação, avançavam em ondas sobre o personagem principal.

Através destas observações foi possível verificar os avanços significativos das crianças obtidos através da interação com as histórias, permitindo que desenvolvessem suas capacidades como ouvintes e produtores de texto, já que ao ouvirem, discutirem e representarem estas histórias de formas variadas, as crianças conseguiram estabelecer relação entre linguagem oral, texto escrito, distinguir entre situações de “faz de conta” e as vivenciadas no mundo do real, além do reconhecimento e uso das ligações temporais, causais e lógicas que dão coerência aos textos, num sistema de trabalho colaborativo, em que o aluno, na maior parte do tempo foi desafiado a dividir suas ideias, impressões e intenções com os colegas, provocando as trocas simbólicas ocorridas entre os pares e a professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que tem a possibilidade de interagir desde cedo com os livros, aguça sua curiosidade, em princípio por aquilo que lhe salta aos olhos, aquilo que lhe instiga os sentidos, mas aos poucos e ao passo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, desenvolve uma compreensão maior de si, das coisas do mundo, amplia seu potencial criativo e suas condições de compreender as diferenças do mundo real. Ao promover o encontro de uma criança, com uma obra literária, abrem-se ricas possibilidades formativas, que se desvendam através do fantástico, do lúdico e do criativo mundo infantil.

O espaço escolar da educação infantil pode e deve promover situações que estimulem o interesse e gosto pela leitura nas crianças. Para tanto, o uso de diferentes métodos de contação de histórias, o teatro e as produções textuais coletivas, entre outras, se apresentam como instrumentos didático-pedagógico significativos para o trabalho docente em sala de aula.

Esse contexto de trabalho nos levou a pensar sobre o desenvolvimento do interesse pela leitura na educação infantil, tendo como hipótese que as práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil, possibilitam o desenvolvimento da criança, devendo estar presentes no cotidiano da escola infantil.

Assim, novamente voltamos nosso olhar não apenas para as questões de nosso planejamento, enquanto objetivos propostos, mas na forma como ele se cristalizou como resultados efetivos de aprendizagem. Percebemos que ao proporcionar momentos de prazer e encantamento, liberdade e diálogo, ação e reflexão, nossos alunos responderam, cada um em sua medida, com progressos substanciais em suas construções de grupo, tais como melhores condições de dividir e negociar situações, agindo de forma mais cooperativa e individuais, ao conseguirem articular conhecimentos, fazendo relação com situações semelhantes e melhorando suas condições de expressar essas impressões, fazendo com que elas se movimentassem e num ir e vir de informações dentro do grupo.

Desta forma, percebemos que a hipótese aqui proposta pode ser comprovada positivamente a partir da análise dos resultados obtidos nas práticas descritas, em relação aos aportes teóricos pesquisados.

Percebemos também que a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem oral da criança, pois ao mesmo tempo em que amplia seu vocabulário, tem possibilidade de dar significado a estas novas informações a partir das rodas de discussão que refletem sobre a história, seus personagens e as conexões com a vida do indivíduo. Ao recontar ou criar textos, a criança trabalha sua narrativa e precisa organizar suas falas de modo coerente, tendo total possibilidade de intervenção e auxílio de seus pares, o que os fortalece como grupo e interfere positivamente na construção na capacidade crítica.

A prática de contação de histórias influencia na criatividade infantil, pois ativa a imaginação, tornando-se fundamental para o crescimento intelectual e emocional da criança. Possibilita a experimentação diferentes sentimentos, tais como: alegria, medo, tristeza, raiva, perda, dor, entre outros. Além disso, é extremamente prazerosa, mas as crianças precisavam ser motivadas, incentivadas a descobrir as maravilhas que existem nos livros, não só por questões pedagógicas, mas principalmente pelas possibilidades criadoras, imaginativas e lúdicas que se descortinam através dos livros e os levam a desenvolver-se social, afetiva e cognitivamente.

Em nosso projeto de trabalho, muitos foram os momentos em que as crianças demonstraram este mergulho no mundo da imaginação, mas penso que as atividades que melhor possibilitaram este processo, além da própria contação, foram as de dramatização, teatro e produções textuais.

Saber lidar com as relações interpessoais, respeitando opiniões, dividindo espaços e atenção, são aprendizagens que se refazem a cada dia, diante de cada nova situação ou desafio, isso tanto no mundo infantil, quanto para o mundo adulto. Considero que a socialização é uma ação diária que envolve a maturidade que adquirimos através de nossas experiências e os laços de afeto que nos unem. Desta forma, a Literatura Infantil contribui neste processo de socialização, na medida em que, como já dito antes, nos permite experienciar situações diferentes, refletir sobre estas experiências, poder ouvir e expressar sentimentos, vontades, preferências, estreitando os laços afetivos. Novamente o ir e vir do desenvolvimento.

Os cuidados de um professor com sua prática revelam não apenas sua responsabilidade com a aprendizagem em si, mas seu comprometimento com a formação cognitiva, emocional e social de seus alunos. O professor ao trabalhar com

Literatura Infantil deve conhecer o conteúdo do livro, para que no momento da leitura, possa envolver seus alunos com uma contação segura. Importante também estar atento as questões das características das leituras em relação a faixa etária dos alunos, pois estando conectado com os interesses das crianças, facilita-se o entendimento e as possibilidades de ampliação do trabalho. Outro ponto que não deve ser desconsiderado, mesmo no trabalho com crianças bem pequenas, é o caráter ideológico dos textos e imagens trazidos pelos livros que muitas vezes são transmissores de preconceitos e estereótipos, que banalizam relações e problemas sociais que devem ser discutidos. Este tema pode parecer precoce, tratando-se de educação infantil, mas se pensarmos que os pequenos ainda não têm seus conceitos de moral formados e que os textos e imagens de um livro abrangem diferentes formas de comunicação que, com maior ou menor intensidade, ficarão registrados na criança.

Acredito na importância desta pesquisa como forma de auxiliar na compreensão da importância do uso da literatura infantil o mais cedo possível no processo de formação das crianças, já que vivemos em uma sociedade onde o valor dado as habilidades de leitura e letramento, estão inversamente proporcionais a capacidade de leitura de grande parte dos leitores que ela mesma vem formando.

Para desenvolver este projeto de pesquisa, as dificuldades enfrentadas foram justamente aquelas anteriormente ressaltadas como limitações de um estudo de caso, já que o pouco tempo para realização deste estudo me faz pensar que poderíamos ter ampliado algumas discussões, permitindo maior consistência das informações, além da dificuldade de lidar com múltiplas situações impares, nas quais, muitas vezes não me senti preparada para agir. Ou seja, não há um manual técnico que nos oriente nas milhares de situações que podem ocorrer ao lidarmos única e exclusivamente com crianças.

O trabalho desenvolvido a partir de práticas pedagógicas que procuram suscitar o interesse pela leitura e a relação com as fases do desenvolvimento infantil apresentam muitas possibilidades de ampliação. Um estudo mais aprofundado dos gêneros literários, uma pesquisa critico-reflexiva sobre os conteúdos ideológicos contidos nos textos e imagens dos livros infantis ou até mesmo um estudo qualitativo de como está a formação do Professor leitor, seriam temas interessantes para novas possibilidades de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura** - 6ª ed. - São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância de ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FRONCKWIAK, Ângela. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. **Revista Pátio** [on-line], Ano: VIII N. 24, Jul a set. 2010 - ARTMED. Literatura infantil Muito além do cantinho da leitura, Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=284>. Acesso em: 09 out. 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATELLY, C.S. e TENDLER. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Tradução de Paulo Francisco Slomp).
- _____. Os estádios de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: LEITE, D. M. **O desenvolvimento da criança**. Atualidades Pedagógicas, col.109. São Paulo: EDUSP, 1972.
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LCT, 1971.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos estudos culturais sobre artefato e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos Alfabetismos: Diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIOS PARA OS PAIS DOS ALUNOS



Senhores pais ou responsáveis!

Cursando o oitavo semestre de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), modalidade Ensino à Distância, solicito sua autorização para a publicação de fotos e trabalhos do (a) aluno (a) por quem é responsável, produzidos durante o estágio supervisionado de 180 horas, que ocorrerá de 12 de abril a 11 de junho do corrente ano, no período da manhã e, eventualmente, à tarde. O espaço utilizado para registro, desenvolvimento e avaliação das práticas realizadas é um pbwork individual e com status privado, acessado por um grupo restrito de professores e acadêmicos com o objetivo de trocar ideias sobre as ações educativas empreendidas e qualificar ainda mais os trabalhos em sala de aula. Publicações semanais (sem fotos dos alunos) contendo evidências, argumentações e análise teórica das aprendizagens podem ser acessadas por todos no meu blog do curso <http://peadportfolio164261.blogspot.com/>. **Importante:** a participação dos alunos nas atividades não será prejudicada caso os responsáveis não autorizem a divulgação.

Autorização

() Autorizo a Prof^ª. Salete Chagas Schmidt, aluna de Pedagogia da UFRGS, a veicular fotos e trabalhos do(a) aluno(a) _____ em seu Pbwork de estágio.

() Não autorizo.

Nome do responsável:

Assinatura:

Desde já agradeço a atenção.

Prof^ª Salete Chagas Schmidt

Canoas, ____ de _____ de 2010.