



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATHALIA MARTINS

**DE CHAPEUZINHO VERMELHO À FORMAÇÃO DE
LEITORES: olhares infantis**

**Londrina, PR
2018**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2018

NATHALIA MARTINS

**DE CHAPEUZINHO VERMELHO À FORMAÇÃO DE
LEITORES: olhares infantis**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco

**Londrina – Paraná
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

MARTINS, NATHALIA.

De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis / NATHALIA MARTINS. - Londrina, 2018.
147 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Coorientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto Graziella Guizelim Simões Giroto.

Coorientador: Maura Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil. Leitura Literária. Formação de leitores - Tese. I. Aparecida Pires Franco, Sandra . II. Graziella Guizelim Simões Giroto, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

NATHALIA MARTINS

**DE CHAPEUZINHO VERMELHO À FORMAÇÃO DE
LEITORES: olhares infantis**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Prof.^a Dr.^a Componente da banca
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista-UNESP

Prof.^a Dr.^a Componente da banca
Maura Morita Vasconcellos
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Londrina, 15 de Fevereiro de 2018.

Dedico este trabalho a todos aqueles que passaram em meu caminho durante esta trajetória, contribuindo para a formação do que sou hoje. Em especial, às crianças que dialeticamente potencializam minha necessidade de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me fortalecer em cada amanhecer, me presenteando com sabedoria nos momentos de adversidade.

À minha orientadora, professora Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco por sua incessante busca pela qualidade da educação, que me inspirou dialeticamente nos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, pela produção científica que tanto orientou meus pensamentos e ações na Educação Infantil. Agradeço por aceitar contribuir para este trabalho e para minha formação humana.

À professora Dr^a. Maura Morita Vasconcellos, pelos direcionamentos e orientações e acolhimento durante todo este processo. Agradeço pelas contribuições e palavras de incentivo ao longo da jornada.

À professora Aliny Perrota que me acolheu e foi solícita ao contribuir com a indicação de obras literárias, além de potencializar propostas que acreditam na literatura.

À minha grande família que me compreendeu e me impulsionou durante esta caminhada. Em especial à minha mãe Maria Eunice de Santa Martins pelo companheirismo. A meu pai, Antonio Francisco Martins por sempre me mostrar que resultados positivos andam lado a lado ao esforço e trabalho diário. À minha irmã Nagela Martins e cunhado Maurício Barbosa por todo carinho e longas conversas.

Ao meu noivo Vinícius Augustus Barusso Beleze, por proporcionar leveza aos meus dias, e o abraço que me impulsiona e me aviva quando não há forças. A você meu amor, por compreender minhas ausências e dividir comigo cada momento.

Às amigas já consolidadas e as que foram construídas durante este processo. A vocês que dividiram comigo angústias, medos e alegrias.

À diretora da instituição pesquisada, aos pais e as crianças, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho. A vocês meu carinho e gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL pelo profissionalismo e contribuições durante as disciplinas.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos que direta ou indiretamente me inspiraram a prosseguir.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem modos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois
cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
[...]
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já
existe e de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
[...]
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(MALAGUZZI, 1997, p. 103)

MARTINS, Nathalia. **De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender a reorganização da prática de ensinar a leitura literária como possibilidade de contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa – Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. O trabalho foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um distrito do município de Londrina região norte do Paraná, junto a quatorze crianças da turma P5. Como problema de pesquisa, encontra-se o seguinte questionamento: Como a reorganização da prática de ensinar a leitura literária pode contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças? Defende-se que o movimento dialético prática-teoria-prática pode possibilitar uma nova percepção frente ao acesso à literatura. Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem crítico-dialética. Para a produção de dados, foram utilizados diário de bordo, gravações de áudio, fotografias, entrevista e a efetivação das atividades organizadas. Os objetivos específicos tiveram o intuito de averiguar a possível ampliação do repertório das crianças com o acesso a literatura e avaliar os possíveis indícios da formação da identidade leitora a partir das atividades organizadas. As análises foram contextualizadas e embasadas em referencial teórico, fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que, ao se complementarem, viabilizam a leitura literária como uma prática social que possibilita o ato de ler. Os resultados apontaram o fato de que a reorganização da prática de ensinar a leitura literária focado no Conto clássico Chapeuzinho Vermelho proporcionou o aprendizado e desenvolvimento do ato de ler pelas crianças que pressupõe compreensão e produção de sentidos. Desta maneira, percebeu-se a ampliação do repertório infantil mediante as atividades organizadas que se constituíram como uma atividade consciente. Conclui-se desta forma que o processo pedagógico e metodológico realizado pela professora/pesquisadora junto às crianças constituiu-se como travessia para criar necessidades da formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura literária. Formação de leitores.

MARTINS, Nathalia. **From Little Red Riding Hood to Reading Formation: Looks of childhood**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research had as main objective to understand if the reorganization of the practice of teaching the literary reading results in the possibility of contributing to the reading attitude in the children. The research is linked to the Graduate Program in Education of the State University of Londrina, Line of Research - Teaching: Knowledge and Practices, of the Nucleus of Teaching Action. The work was developed in a Municipal Early Childhood Education Center located in a district of Londrina, a city in the northern region of Paraná, with fourteen children in the P5 class. As a research problem, we find the following question: How does the reorganization of the practice of teaching literary reading of contributing to the reading attitude in children? It is argued that the practice-theory-practice dialectic movement can enable a new perception of access to literature. Thus, it is a research with a critical-dialectical approach. For the production of data were used logbook, audio recordings, photographs, interview and the accomplishment of organized activities. The specific objectives were to investigate the possible expansion of children's repertoire with access to literature and to evaluate the possible indications of the reading identity from the organized activities. The analyzes were contextualized and based on a theoretical framework, based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, which, when complemented, enable literary reading as a social practice that enables the act of read. The results pointed out that the reorganization of the practice of teaching literary reading focused on the classic Little Red Riding Hood provided the learning and development of the reading act by children by the fact of they show understanding and production of meanings. In this way, the expansion of the children's repertoire was perceived through the organized activities that were constituted as a conscious activity. It is concluded that the pedagogical and methodological process carried out by the teacher / researcher with the children constituted as a path to create the needs for the formation of the reading identity in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Literary Reading. Readers Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma proposto pela instituição da rotina do P5.....	55
Quadro 2 - Cronograma de histórias e objetivo das atividades organizadas.....	56
Quadro 3 - Planejamento das atividades organizadas.....	74
Quadro 4 - Entrevista final com as crianças.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INAF - Indicador Nacional de Alfabetização Funcional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

UEL - Universidade Estadual de Londrina.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CMEI - Centro de Educação Infantil.

C - Criança.

P/P – Professora/pesquisadora.

D: Diretora.

.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	19
2.1 Trabalho e educação: conceitos na perspectiva do materialismo histórico-dialético.....	20
2.2 Psicologia histórico-cultural: uma psicologia dialética.....	26
2.3 Pedagogia histórico-crítica: educação em uma perspectiva histórico-dialética...	29
3 EM BUSCA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	34
3.1 Sobre o ato de ler e a literatura.....	35
3.2 Literatura infantil e suas possibilidades.....	38
3.3 O clássico na educação infantil.....	44
3.3.1 Conto de fadas.....	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	49
4.1 O cenário e os participantes da pesquisa.....	52
4.2 Instrumentos e técnicas.....	53
4.3 procedimentos de coleta e análise dos dados.....	54
5 ENCONTROS E DESENCONTROS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DADOS.....	59
5.1 Prática social inicial - seleção do clássico conto de fadas.....	66
5.2 A categoria conteúdo e forma: o planejamento das atividades organizadas.....	71
5.3 Atividades organizadas: formação da identidade leitora na educação infantil....	78
5.4 A percepção das crianças frente às atividades organizadas.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	110
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	110
Apêndice B: Diário de bordo.....	113
Apêndice C: Fotos das atividades organizadas.....	116
ANEXOS.....	120
Anexo A: Transcrição dos contos.....	120
Anexo B: Carta de apresentação.....	146
Anexo C: Declaração de concordância da instituição co-participante.....	147

1 INTRODUÇÃO

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar
outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando
cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe
tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer. (CARLOS DRUMOND
DE ANDRADE, 1992, p. 38)*

A escolha deste poema traduz a relevância em considerar a infância, visto que, a criança é e tem suas peculiaridades. Assim, esses versos expressam o próprio processo realizado pela pesquisa, sobre a importância de ofertar às crianças a cultura elaborada pela humanidade com o intuito de instigar necessidades por meio da literatura como ampliação de repertório.

A pesquisa intitulada “De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis” encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente, que investiga epistemologicamente o processo de ensino com foco nos aspectos didático-pedagógicos.

Deste modo, as inquietações surgiram do elo entre os estudos realizados no Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica”, e da realidade social vivenciada pela professora/pesquisadora na Educação Básica, em específico na Educação Infantil, os estudos propiciaram reflexões sobre o ensino da leitura, literatura e ação docente, mediante as condições teóricas e metodológicas, tendo como referência o contexto educacional numa abordagem crítico-dialética.

Partimos do pressuposto que o acesso à literatura tem se caracterizado predominantemente com ênfase utilitária, sem considerar, muitas vezes, o contexto e a produção de sentidos sobre o texto, os quais viabilizam o ato de ler como construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que, a organização da prática docente e dos espaços de acesso à literatura precisam ser postos em questão já que há uma carência teórica e metodológica para a efetivação do ato de ler em sala de atividade. (ARENA, 2010; MANGUEL, 1997; PERROTI, 1986; SILVA, 2011).

Diante da complexidade da situação atual, a pesquisa proposta apresentou como problema central o seguinte questionamento: Como a reorganização da prática de ensinar a leitura literária pode contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças?

Sendo assim, firmamo-nos sobre a hipótese da prática-teoria-prática, vislumbrando que tal movimento dialético possa suscitar uma nova percepção do ato de ler e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano e das possibilidades de reorganização da prática de ensinar a leitura literária.

Consideramos para e no decorrer da pesquisa a concepção de homem do Materialismo Histórico-Dialético, aliada a aprendizagem e desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e de educação preconizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa foi realizada, portanto, à luz da perspectiva crítico-dialética, no sentido de abordar os aspectos da realidade estudada em sua totalidade.

O Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um Distrito de Londrina-PR, foi campo de pesquisa, em específico a turma P5. Assumi o duplo papel de professora/pesquisadora desta turma desenvolvendo um trabalho pedagógico e de investigação voltado à leitura literária no CMEI, diante das lacunas apresentadas em relação a reorganização da prática de ensinar o ato de ler.

As atividades organizadas e desenvolvidas no decorrer da pesquisa foram pautadas pela integração entre teoria e prática pedagógica, e seu planejamento foi orientado por pressupostos teóricos do grupo de pesquisa em que a professora/pesquisadora é integrante.

O desconhecimento do ato de ler como prática social é uma constatação percebida com facilidade na Educação Infantil, pois, as atividades de leitura em sua maioria apresentam ações e textos simplistas, norteadas por propostas mecânicas e utilitárias, deixando de lado o real significado deste ato. Nesta perspectiva, consideramos necessário refletir sobre as práticas leitoras, pois, ao se distanciarem

da realidade social, têm concomitantemente silenciado a elaboração de sentidos pelas crianças, impossibilitando o ato de ler como um processo dialético.

Marx (2008), ao afirmar que o processo do conhecimento se dá com a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, permite-nos diversas inferências pedagógicas e metodológicas. Saviani (2013), assim, reitera que tal percurso pode ser uma orientação tanto para o método científico como para o processo de apropriação do conhecimento, para uma didática propositiva: a Pedagogia Histórico-Crítica.

Movidos pela prática inicial, propusemos à diretora da instituição a reorganização da prática de ensinar a leitura literária mediante trabalho pedagógico orientado pela proposta Didática da Pedagogia Histórico-Crítica. (GASPARIN, 2012).

Elaboramos o planejamento de atividades organizadas e dirigidas ao aprendizado e desenvolvimento do ato de ler por meio dos contos clássicos na Educação Infantil, e ao mesmo tempo ao implementá-las à pesquisa foi delineando-se teoricamente para atender aos objetivos assumidos.

No primeiro capítulo “Fundamentos da relação trabalho e educação”, houve destaque ao conceito de que a educação se origina e se desenvolve mediante a produção da vida material do homem.

Daí a importância de conhecer a realidade social como está posta e os objetivos a que ela se propõe, tendo em vista tal compreensão como fundamental para a análise dos seus desdobramentos na educação. Destacamos ainda que foi preciso pensar em uma teoria filosófica, psicológica e educativa comprometidas com a história e a totalidade da produção humana, que propusessem possibilidades de as crianças se desenvolverem em suas totalidades.

Assim, trabalhamos com as origens do Materialismo Histórico-Dialético e sua relevância para pensarmos a situação atual e a perspectiva da educação, aliada à Teoria Histórico-Cultural que compreende o homem pela via da concepção de um sujeito concreto, e a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria comprometida com a socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Embasados pelos pressupostos destas teorias, compreendemos a riqueza da literatura, em específico dos clássicos, que possibilitam o contato com as riquezas da humanidade, propusemos o terceiro capítulo “Em busca da formação da identidade leitora na escola da infância”. Nele enfatizamos o estudo do ato de ler, desmistificando

seu elo com a decodificação ou com uma proposta utilitária, ressaltando, dessa maneira, o trabalho com os clássicos da literatura.

No intuito de vislumbrarmos tais fundamentações da realidade concreta, no quarto capítulo “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo”, apresentamos as escolhas e os caminhos percorridos, assim como o cenário e os participantes da pesquisa, instrumentos e técnicas, procedimentos de produção e análise dos dados.

Os caminhos percorridos possibilitaram entrelaçar teoria e prática a fim de analisar os dados das atividades organizadas na turma P5, discussão apresentada no quinto capítulo “Encontros e desencontros da literatura na Educação Infantil: uma análise de dados”.

O olhar inicial foi questionar para si o que na condição de professora/pesquisadora presenciei sobre o acesso das crianças aos livros, diante da situação foi possível perceber que este acesso era escasso, assim, propus à gestão da instituição uma reorganização do espaço destinado às atividades leitura. A reorganização do espaço foi orientada por um novo olhar referente à prática de ensinar leitura literária.

Simultaneamente na condição de professora/pesquisadora iniciei as atividades organizadas na turma P5, as quais, visaram trabalhar com a literatura como possibilidade de contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças.

No decorrer do desenvolvimento do planejamento das atividades organizadas procuramos evidenciar o quanto a participação ativa das crianças, dialogada com os estudos teóricos realizados potencializaram a possibilidade efetiva para a identidade leitora em formação na Educação Infantil.

Para finalizar a dissertação, apresentamos a análise de uma entrevista final “A percepção das crianças frente às atividades organizadas”, e a fim de realizar o próprio movimento do método dialético, buscamos visualizar a percepção infantil a respeito do trabalho desenvolvimento e se a proposta trouxe alguma possibilidade de mudança para sua prática social.

Destacamos que a reorganização da prática de ensinar a leitura literária pressupõe análise e ousadia, em especial na Educação Infantil que em muitos momentos a professora empresta sua voz, ou, então, instiga a leitura silenciosa que oportuniza o desenvolvimento de sentidos únicos da criança, ampliando seu repertório

e possibilitando que a criança visite lugares e sentimentos desconhecidos que proporcionam subsídios para a compreensão de si e do mundo ao seu redor.

2 FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.
(FERNANDES, 1997, p.5)

As inquietações deste capítulo apresentam elementos para refletirmos sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Diante disso, é preciso considerar os agentes condutores deste processo, isto é, a natureza humana e seu contexto histórico e social. Marx e Engels (2007, p. 19) afirmam que o “homem se diferencia dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida [...] ao produzir seus meios de vida, produz indiretamente sua própria vida material”. É por meio das necessidades suscitadas que o homem realizou a transformação da matéria, que resultou no desenvolvimento da atividade denominada trabalho.

Neste sentido, consideramos relevante situar os fundamentos do trabalho na sociedade capitalista, tendo em vista que tal compreensão foi fundamental para a análise dos seus desdobramentos na educação, para que possamos pensar no Materialismo Histórico-Dialético como método de análise desta sociedade em sua totalidade.

Suchodolski (2010), estudioso marxiano, enfatiza em seus estudos aspectos educacionais e remete-nos à visão do homem como um ser indivisível. Desta maneira, partimos da concepção de que, diante da sociedade capitalista que dissemina uma visão fragmentada do ser humano, Marx e Engels contribuíram significativamente para a história, apresentando uma visão de totalidade do pensamento, em “[...] uma nova concepção da cultura, da história, da sociedade e do homem”. (SUCHODOLSKI, 2010, p. 11). Precisamos pensar em uma teoria da psicologia e da educação que estejam comprometidas com a história e com a totalidade da produção humana, possibilitando às crianças desenvolver-se plenamente. Para isso, contamos com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 Trabalho e educação: conceitos na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético

O Materialismo Histórico-Dialético é resultado do desenvolvimento das necessidades humanas frente à sociedade capitalista, tal proposta surge como possível resposta às fragilidades apresentadas na sociedade burguesa e a probabilidade da tomada de consciência da classe trabalhadora.

A referida proposta apresenta seu ápice no século XIX acompanhada pela “inovação da introdução e generalização do maquinismo que significou uma profunda alteração da base técnica da organização e produção dos bens materiais” (NOGUEIRA, 1990, p. 97), estas alterações foram instigadas pela Revolução Industrial, que trouxe um contexto social de exploração e intensificação do trabalho, que neste período torna supérflua a força muscular perante as máquinas e introduz mulheres e crianças no trabalho “[...] colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio direto do capital”. (MARX, 2011, p. 342).

Diante de tais atrocidades, com horas exacerbadas de trabalho, alguns textos começaram a ser redigidos a fim de limitar os abusos excessivos das fábricas, “[...] antes da lei de 1833, crianças e adolescentes tinham de trabalhar a noite inteira ou o dia inteiro, ou de fazer ambas as coisas ao bel-prazer do patrão”. (MARX, 2011, p. 321). Todavia, a lei de 1833 afirmava que toda fábrica que realizasse admissão de uma criança precisaria proporcionar frequência escolar cotidiana de pelo menos duas horas a esta criança.

Porém, esta obrigatoriedade escolar aconteceu de maneira improvisada, “pode-se dizer que ela permaneceu sem efeito, pois o governo não se preocupou, ao mesmo tempo, em abrir boas escolas”. (ENGELS *apud* NOGUEIRA, 1990, p. 75).

Tal fato, justifica-se pela organização social do momento vivenciado, que visava a proliferação do capital. Neste sentido, Suchodolski (2010) afirma que os escritos de Marx e Engels apresentam elementos sobre o caráter de classe frente à educação, ressaltando que este processo está a serviço de uma parcela da humanidade e que o ensino elitizado se demonstra como instrumento para a manutenção da realidade social, fazendo uso da educação como instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidar como classe hegemônica e, nessa condição, se manter no poder.

Nesse contexto de educação elitista, Marx (2011, p. 90) afirma que a produção capitalista se apresenta como aspecto relevante de que “não é apenas a produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital”. Pode-se perceber que, na primeira definição, o trabalho apresenta-se como reprodução da espécie humana, porém na segunda demonstra condições específicas em que o trabalho se realiza sobre os domínios do capital.

Para Marx, segundo Nogueira (1990, p. 142), mesmo diante deste contexto nebuloso do capitalismo, a união entre a instrução com o trabalho era uma possibilidade para que por meio desse processo houvesse “[...] um fermento revolucionário, capaz de acirrar as contradições sociais, cujo termo final é a supressão da divisão do trabalho”.

Nessa perspectiva, o elo entre trabalho e educação está presente no Manifesto Comunista e apresenta medidas destinadas a revolucionar o modo de produção capitalista, com os aspectos da “Educação pública e gratuita a todas as crianças e a combinação da educação com a produção material”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 58). É preciso salientar que a produção material prevista por Marx (2011, p. 91) “[...] trata-se de uma defesa da participação dos educandos no trabalho social, o qual é concebido como fonte, e terreno privilegiado da aquisição de conhecimentos”.

Neste contexto, as inquietações dos filósofos Marx e Engels (2007) foram suscitadas por meio dos acontecimentos que resultaram na superação do pensamento de Hegel, o qual, afirmava a dialética a partir do ideal, portanto, tais filósofos buscaram propor a dialética a partir de suas bases materiais, compreender a sociedade burguesa para então suprimi-la.

O método considerava que a dialética se constituía com base no caráter materialista e histórico, em que “[...] o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. (MARX, 2011, p. 55). Portanto, ao falar sobre a realidade, o percurso da análise precisaria partir desta existência dos homens “[...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 18).

A metáfora de Marx (2011), “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, apresenta o empenho filosófico em entender o funcionamento da sociedade burguesa, a existência real dos homens, pois, é considerada a forma mais elaborada de produção. Por isso, a compreensão de sua estrutura pode revelar o

funcionamento das sociedades anteriores, pois, quanto mais se conhece de um organismo superior, mais fácil é entender o organismo inferior. (DUARTE, 2000).

O método do Materialismo Histórico-Dialético apresenta a proposição de compreender a realidade social a partir de sua base material que, somada à prática social, busca propor elementos de superação para a realidade. É recorrente lermos nos fundamentos preconizados por Marx ou em textos de estudiosos marxianos que precisamos considerar a premissa da existência humana, como o homem modifica o meio e se modifica.

Tal processo de transformação encontra-se centrado no trabalho, no qual, o homem posiciona a natureza a seu serviço, corroborando para seu desenvolvimento, “o homem não se faz homem naturalmente” (SAVIANI, 2007, p. 07), o trabalho o caracteriza como ser humano, pois, este processo não é conduzido da mesma forma que os animais o fazem, por uma ação imediata sobre a natureza apoiado em determinações genéticas. Para o homem o trabalho é:

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2011, p.297).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é algo natural, isto quer dizer que o homem não nasce pronto, precisa tornar-se homem, formar-se homem. Esse processo é ao mesmo tempo um ato educativo, assim, a educação coincide com a origem do próprio homem, ressaltando a união entre trabalho e educação, pois, “O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano”. (SAVIANI, 2007, p. 107).

É preciso ressaltar o processo de trabalho que a sociedade contemporânea se encontra “comprometida em todos os seus poros pela crise estrutural do capitalismo” (HARLEY, 1994, 112), a qual neste processo a “classe dominante, minoria preponente, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, isto é, a altíssima concentração de capital para poucos”. (FRIGOTTO, 2010, p. 23).

E assim, seguimos engendrados em um cotidiano, caótico e perverso sobre o qual, a poetisa Clarice Lispector (2006, p.6) problematiza e nos faz refletir a partir do romance literário “A hora da Estrela”. Tal romance posiciona-nos diante de um circuito

da vida. “Macabéa” é a personagem protagonista da narrativa, vinda do interior se vê perdida no aglomerado confuso da cidade do Rio de Janeiro, norteadas por um limbo pessoal, no qual, “aperta-se o botão e a vida acende. Só que ela não sabia qual era o botão de acender. Nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável”. A obra literária permite um paralelo sobre como as pessoas desenvolvem o trabalho na contemporaneidade, permeado pela ausência de sentido, sem saber o para quê ou por quê fazer, sem entender que este processo transforma algo ou a si mesmo.

A obra é uma crítica social que problematiza a desigualdade social, questionando no decorrer da narrativa a distância que separa os pobres dos estratos sociais privilegiados da sociedade, é um caso ímpar da literatura nacional, que apresenta os tênues limites entre a ficção e a realidade.

E entre estas fronteiras encontra-se o contexto educacional, que orientado por outros limites repercute na personagem “Macabéa” com a impotência da linguagem para comunicar “a essência”, a dificuldade de uma classe para falar do outro, e, portanto, a dificuldade de compreendê-lo, com uma educação restritiva acompanhada do medo de não pertencer a realidade.

Com o romance “A hora da estrela” e os estudos teóricos realizados podemos perceber que o contexto conflituoso de uma organização social e do próprio ser humano interfere diretamente na história da educação, pois, o processo educativo sempre esteve norteados por contradições e situado nos diversos modos de produção existentes, no âmbito de disputas de projetos da sociedade. Em virtude disto, “[...] sempre haverá o risco de aparelhamento da instituição escolar no sentido de desviá-la de sua função humanizadora”. (HARLEY, 1994, p.126).

A educação em alguns momentos acaba se reduzindo a menção da classe dominante, a qual o processo educacional para os trabalhadores dar-se a fim de “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar às demandas do capital”, (FRIGOTTO, 2010, p.26), aspecto similar ao interpretado por “Macabéa” ao apenas reproduzir superficialmente o que lhe era imposto.

É preciso destacar que o problema principalmente frente à educação não está na necessidade de que se reveste a maior parte das ações realizadas, mas, sim na forma de sua gestão e na concepção que as orientam, pois, o viés contraditório acontece por serem ações pautadas na opção de parcerias do público com o privado,

envoltas de um olhar introspectivo, enfatizando uma perspectiva de imediatismo e resultados, sem que haja uma concepção que as orienta, desse modo:

A estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

A educação pode contribuir para a manutenção do capitalismo na medida em que forma indivíduos de competência técnica para atuar nos modos de produção de maneira alienada, pois, “[...] o trabalho, nesse caso, seria pura negatividade e por isso impensável como princípio educativo”. (FRIGOTTO, 2010, p.51). Assim, este posicionamento se contrapõe a concepção de trabalho apresentada por Marx (2008), na qual o trabalho seria responsável por humanizar e instrumentalizar o ser humano para que possa exercer de forma integral os conhecimentos apropriados.

A educação, nesta perspectiva, está relacionada à produção material, ideológica e simbólica dos homens entre si. A educação consubstancia-se como um campo de disputa de poder, refletida nas concepções de educação, na organização dos processos educativos e, mais especificamente, nos conteúdos ensinados e na forma em que este processo se desenvolve.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (MARX, 2008, p. 80).

Na medida em que a natureza se tornou estranha ao trabalhador, o homem torna-se estranho ao seu próprio gênero e essência humana. É preciso destacar, neste aspecto, que na sociedade contemporânea surge a produção de trabalho sem gerar mercadoria, isto é, o trabalho de um modelo, de um programador *online*, que por não gerarem uma mercadoria acreditam que estão a parte, que não se incluem no ciclo da alienação, não têm condições rígidas de trabalho como os operários de uma fábrica.

Todavia, encontram-se tão engendrados no cotidiano, que não percebem que o trabalho lhes coloca em condições desumanas em horários inapropriados e que sua produção é algo que faz com que ele perca a si próprio, que a apropriação do objeto aparece ao homem como estranhamento, pois quanto mais ele produz menos pode possuir e mais fica sob o domínio do capital.

Nesse sentido, faz-se menção a esta sociedade imediatista, permeada por “modismos”, que orientam a produção, que traz consigo a alusão da prática desprendida de intencionalidade, engendrada neste cotidiano passível de alienação, regido por um “capitalismo orientado para o crescimento [...], pois, uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista”. (HARLEY, 1994, p.167).

Percebe-se que o discurso capitalista se insere em praticamente todos os setores da sociedade e a educação como transcrito no texto não está imune a este processo, principalmente, no momento em que reproduz discursos e atitudes que podem contribuir para o processo de alienação “[...] o aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle, é a total incapacidade de tratar as causas como causas, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo”. (HARLEY, 1994, p.175)

Ao olharmos para a educação neste contexto histórico-social, ressalta-se que, desde a sua origem, até a contemporaneidade, apresenta-se como um campo controverso. Por um lado, o trabalhador necessita ter acesso ao conhecimento, por outro, esses conhecimentos não podem levar a questionamentos sobre a organização capitalista, ou seja, não podem atrapalhar a ascensão da burguesia. “É necessário então formar um trabalhador que se submeta aos ditames do capital (e os aceite) e que se ajuste a essa forma de trabalho, o trabalho assalariado”. (RUIZ, 2014, p. 127). Se a origem da educação coincide com a própria origem do homem, as mudanças no modo de produção humana foram alterando a relação entre o trabalho e educação.

Todavia, a sociedade pode ser também um espaço para luta e transformação. “Os indivíduos podem mover o ambiente no qual participam” (HARLEY, 1994, p. 57), o que envolve a ideia de mudança, havendo a necessidade de ir além da cotidianidade, possibilitando o pensar sobre as vias de transformação e superação desta ordem social.

É necessário a compreensão dos embates do projeto societário e o quanto a educação está envolta por este contexto, é preciso que esta análise de conjuntura e estrutura estejam voltadas para a formação das máximas qualidades humanas, pois, a relação entre trabalho e a educação revela a interdependência desses dois elementos e as relações de poder existentes entre eles.

A movimentação e a transformação da realidade social são de extrema importância, já que por meio da apropriação do conhecimento, estes processos são

propostos por meio do trabalho, mas, o trabalho sugerido por Marx (2007), isto é, o qual transforma a natureza e a si mesmo, é percebido pela necessidade de compreender que a população é apenas uma abstração.

Assim, a análise da mesma por si só não seria suficiente para romper com a visão caótica do fenômeno estudado. No método, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Vejamos a citação de Marx (2008, p.258):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida [...].

Diante dos aspectos ressaltados, percebe-se a necessidade de identificar os determinantes que influenciam a origem do fenômeno estudado, partindo do concreto simples, a visão caótica e por meio das abstrações, perceber um novo olhar para o fenômeno, isto é, o concreto pensado, que possibilita a compreensão em sua totalidade, proporcionando que este conhecimento seja transcendido para a prática social por meio do movimento dialético.

2.2 Teoria Histórico-Cultural: uma psicologia dialética

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, permeada pelo contexto da Revolução Russa, e apoiada em pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, com o intuito de superar a

[...] ‘velha psicologia’ denominada por Vigotski como psicologia burguesa, que reflete e referenda as relações burguesas, isto é, que explica o homem burguês, seus sentimentos seu funcionamento mental e sua ação no mundo. Quando se coloca na luta com o objetivo de superar a psicologia burguesa posiciona-se no sentido de mostrar a necessidade de superação das relações burguesas no interior da sociedade, as quais dão base material a esta psicologia. A construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem. (TULESKI, 2002, p. 78).

Desse modo, enfatiza-se o “novo” olhar para o homem, visto que, a constituição deste acontecia pela via da concepção de um sujeito concreto, Histórico-Cultural, para tanto, buscou-se a superação das dicotomias entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, natural e social. Porém, esta perspectiva só seria possível com a elaboração de uma “[...] ‘nova psicologia’ que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza”. (TULESKI, 2002, p. 65).

É necessário ressaltar que o conceito de “história” na Psicologia Histórico-Cultural está inteiramente relacionado com o conceito de Marx e Engels, (2007) que afirmam “que esta não é uma coleção de fatos mortos ou ação imaginária de sujeitos imaginários, heróis ou bandidos, mas é o processo ativo de vida, neste sentido, esta abordagem foi denominada por Vigotski¹ (1991b) de psicologia “cultural”, “instrumental” ou “histórico”, que são definidos,

[...] o primeiro termo como à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas; o segundo referia-se aos modos socialmente organizados pelos quais as sociedades sistematizam as tarefas postas às crianças, bem como as características das ferramentas (físicas e mentais) que são oferecidas a elas, enquanto o último enfatiza a transitoriedade e mutabilidade dos anteriores, de acordo com as alterações efetuadas pelo próprio homem no curso de sua história social. (VIGOTSKI, 1991b, p. 27).

Pode-se perceber a valorização destes três termos “cultural”, “instrumental” e “histórico” com o enfoque para o desenvolvimento do homem, o qual, inicialmente não domina as características humanas, portanto, estes atributos são uma conquista gradativa.

Leontiev (1978), afirma que cada indivíduo inicia sua vida nos ombros das gerações passadas, e aponta que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações. Nessa mesma direção, Saviani (2007) afirma, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a Teoria Histórico-Cultural fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual precisa adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio humano.

Com vistas a estas necessidades criadas no homem sobre a produção da sua humanidade e a adesão das características que o tornam humano, recorreremos aos escritos de Marx (2007) que ressaltam a relevância do trabalho perante este aspecto. Assim, o trabalho, é identificado como característica essencial da pré-ideação do produto a ser alcançado pelo homem, processo pelo qual exige um precedente ao seu resultado.

Para tanto, Vigotski (1991a) ressalta que o procedimento de pré-ideação exige domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Desta

¹ Em consideração as diferentes formas de escrita do nome de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), ressaltamos que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas que serão escritas conforme grafia do texto.

maneira, o percurso que permeia o desenvolvimento do trabalho foi essencial para isto, pois, este trajeto possibilitou criar alterações no psíquico natural do homem e o caracterizaram por meio da estruturação de um psiquismo especificamente humano, tornando-o capaz de idealizar mentalmente a referida imagem.

Isso significa que além das características biológicas advindas da evolução da espécie, definidas como funções psíquicas elementares, que pautam suas respostas em estímulos que resultam em ações imediatas, ao criar necessidades no homem desenvolvem-se as funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da mediação e internalização dos signos, às quais Vigotski (1991a) denominou de funções psíquicas superiores. Considerou que a origem das funções psíquicas superiores, podem ser encontradas nas relações sociais que o homem desenvolve, assim, são processos mediados pela atividade humana.

Nesse sentido, ressaltamos que:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (LURIA *apud* TULESKI, 2011, p. 47).

De acordo com as afirmações do precursor da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1991a) pode-se perceber que o desenvolvimento da ação do trabalho foi de extrema relevância para demarcar a transição da história natural à história social dos homens, o processo de aquisição das particularidades humanas.

Isto é, dos comportamentos culturalmente formados, instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. Compreendemos, então, que as questões fundamentais para a educação escolar não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Afinal, desde a sua origem, a psicologia proposta por Vigotski desenvolve-se na base de uma dada concepção de homem, de sociedade e de relação entre esses polos, afirmando que a natureza social dos indivíduos, explicita que os mesmos conquistam a humanidade, à medida que, pelo trabalho, produzem cultura e, concomitantemente, se tornam dependentes dos resultados de sua própria produção.

Tanto para a Psicologia Histórico-Cultural quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica que veremos a seguir, por assentarem-se no Materialismo Histórico-Dialético,

isto é, no marxismo, a compreensão de homem é de um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: a educação em uma perspectiva histórico-dialética

Ao situar nossa pesquisa no campo educacional é necessário uma vertente de cunho pedagógico que apresente com a criticidade a educação visando “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das classes populares” (SAVIANI, 2008, p. 29), sendo a Pedagogia Histórico-Crítica fundamental alicerce para este embasamento, pois, tem seus fundamentos filosóficos no Materialismo Histórico Dialético e psicológicos na Teoria Histórico-Cultural, desta maneira está tríplice propõe a formação humana e consciente do ser humano desde a mais tenra idade até a velhice.

A Pedagogia Histórico-Crítica teve sua gênese no final da década de 1970 com Dermeval Saviani, instigado pelas necessidades contextuais que permeavam a sociedade com o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou na crítica à política educacional, visto que, a pedagogia oficial era orientada pelo regime militar, as intempéries impulsionaram a busca de uma alternativa que propusesse uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista.

Afinal, os modelos de educação que orientavam a ação docente até o presente período foram fundamentados em pedagogias tradicionais, escolanovistas, tecnicistas e crítico-reprodutivistas, expressas como aparelho ideológico do Estado, e da escola dualista, pois, “as teorias em questão são reprodutivistas no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes”. (SAVIANI, 2013, p. 78).

Diante desse aspecto, Saviani percebe a necessidade de compreender a educação permeada pelo seu desenvolvimento histórico e, assim, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica que faz menção a Teoria da Curvatura da Vara enunciada por Lênin.

Saviani revela por meio desta metáfora que a vara está torta para o lado dos Movimentos da Escola Nova e, dessa forma, o raciocínio tende a ser que apenas o que é novo pode apresentar aspectos positivos, enquanto à Pedagogia Tradicional são delegados apenas os defeitos.

É preciso compreender que as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio dos conteúdos (SAVIANI, 2013) e que com a envergadura da vara haverá a possibilidade de uma educação que contemple a prática acompanhada de conteúdo e fazendo menção as relações sociais, proporcionando o olhar sobre a totalidade de totalidades ao educando que tem por referência explícita o método materialista histórico e dialético e, portanto, situa-se na perspectiva política da luta de classes e a superação do capitalismo.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola, isto é, atribui a esta instituição a função educativa, ligada à questão do conhecimento e do saber sistematizado. É por meio desses aspectos aliados ao caráter historicizador e crítico que caracterizam a Pedagogia proposta por Saviani (2013), pois, as tendências anteriores a essa não demonstravam esses aspectos.

No entanto, é preciso destacar que durante a análise das tendências pedagógicas, Saviani (2013) não apenas criticou, mas buscou alternativas para o contexto, orientado por aportes teóricos marxianos, trouxe à distinção entre produção material e não-material e, dessa maneira, caracterizou a natureza e especificidade da educação, afirmando que trabalho não-material trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, isto é, conjunto da produção humana, assim, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e seu consumo” (SAVIANI, 2013, p. 13) e que assim, a educação que coincide com a etapa histórica do processo de transição em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, trazendo à tona o mundo cultural e o saber produzido pelo homem.

Cabe ressaltar que o trabalho educativo desenvolvido na instituição escolar precisa ter como objetivo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2008, p. 17).

A partir desses pressupostos e com o intuito de propiciar aos professores um novo modo de pensar a didática frente a referida pedagogia, Gasparin (2012) foi o responsável pela elaboração de “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, composta por cinco passos que exige do professor uma nova forma de pensar os conteúdos, transmitindo-os aos educandos como produções humanas resultantes das relações sociais de trabalho.

O professor inicia pela prática social inicial, que é o ponto de partida, o momento em que professor realiza a apresentação dos conteúdos a serem estudados e seus objetivos, é neste momento também que o docente oportunizará um diálogo para que os educandos externalizem suas vivências e os conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado.

O segundo passo, a problematização, é composto pela identificação dos problemas apresentados pela prática social inicial, aliada a discussões sobre as razões, os sentidos e significados. Este conteúdo é estudado, sendo caracterizado também pela elaboração de questões problematizadoras considerando as dimensões propostas pelo autor, (científicas, cultural, social, conceitual, política, econômica), entre outras, as quais, possibilitarão a formação do homem omnilateral²

O terceiro passo, a instrumentalização, consiste no momento em que o professor instrumentaliza este processo, para isso precisa proporcionar diferentes formas pedagógicas aos educandos, com intuito de que por meio destas o estudante comece a perceber as relações entre os conhecimentos prévios, com as problematizações e então com a mediação do professor realize a transposição para o conhecimento científico.

O quarto passo, a catarse, é um momento de extrema relevância, não que os demais não sejam, mas é neste ponto que os educandos irão elaborar a nova síntese mental, é a totalidade concreta do pensando que ele chegou após superar o conhecimento cotidiano pela apropriação do científico e da identificação e compreensão das dimensões. Essa síntese pode acontecer de diversas formas avaliação dissertativa, oral, trabalhos, e entre outras, desde que a criança expresse como conhecimento adquirido.

O quinto passo, a prática social final, é o período em que o educando irá apresentar a nova postura prática. No entanto, é preciso ressaltar que esse processo acontece fora da sala de atividade, sendo assim, em sua maioria não é acompanhado pelo professor, pois, serão as novas formas de agir e se manifestar no exercício social após a vivência de apropriação do conhecimento científico, oportunizado pelo

²Omnilateral - do latim, cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões. A concepção de educação que pretende levar em conta todas as dimensões do ser humano. Em: FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In.: CALDART, R. S. (org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

processo de ensino e aprendizagem. É a possibilidade de exercer uma nova ação orientada pela consciência do conhecimento adquirido.

Diante dos passos propostos por Gasparin (2012), podemos perceber que cada item condiz com a intenção de uma prática transformadora à medida que existe uma elaboração teórica que justifica a necessidade da transformação e que propõe as formas da transformação para esse processo.

Gasparin (2012) na elaboração da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica afirma que quando instrumentalizada em sala de atividade, essa tendência é capaz de realizar uma ação docente permeada por intencionalidade, pois, visa a transformação da realidade por meio da transmissão dos conteúdos, bens culturais produzidos na materialidade do contexto histórico e social da humanidade. Assim, ela se objetiva como um equilíbrio entre teoria e prática, rompendo com os dualismos e dicotomias que orientavam as práticas desenvolvidas em sala de atividade até o presente momento.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma tentativa de superação das tendências até agora desenvolvidas, mantendo uma vinculação entre educação e sociedade, fazendo o paralelo das relações sociais e do processo educativo “[...] como unidade na diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese das relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 79), na perspectiva de superação das propostas pedagógicas que ignoram o processo histórico e dialético.

Cabe destacar que a proposta desta Didática não tem a pretensão de apresentar a resolução total para os anseios da prática pedagógica, até porque diante do embasamento teórico que a orienta é preciso compreender que o conhecimento se encontra em constante movimento, todavia, é necessário enfatizar que cada tendência se fundamenta em movimentos sociais e filosóficos que atendem ao momento histórico do qual faz parte. (GASPARIN, 2012).

Por esse motivo, é importante que os professores as compreendam e se apropriem efetivamente daquela que sustenta sua ação, seja ela qual for, na direção de uma prática organizada sistematicamente, intencional e transformadora.

Diante disso, buscamos estudar a perspectiva crítica de Marx (2007; 2011) e por meio das reflexões transpô-las para a educação, embora este seja um processo árduo acreditamos que está vertente condiz com a possível compreensão da sociedade capitalista proporcionando o vislumbrar de alterações.

Para isso, contamos com as contribuições de Gasparin (2012) com a obra, “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, buscando efetivar os cinco passos mencionados anteriormente aliados ao movimento do Materialismo Histórico-Dialético.

Ressaltamos que essa fundamentação teórica não é específica para Educação Infantil, fase sobre a qual esta pesquisa foi desenvolvida, contudo, perante os estudos sobre esta perspectiva percebemos o empenho dos autores, Saviani (2008, 2013) e Gasparin (2012) em orientar a prática pedagógica em defesa do ato de ensinar relacionado ao posicionamento crítico e a socialização da produção cultural e histórica pautada no conhecimento clássico com o objetivo de superar a realidade imediata, prática que precisa ser desenvolvida desde a mais tenra idade.

Aliado a esses elementos norteadores, buscamos, a partir daqui apresentar fundamentações que incorporem o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade efetiva para reorganização da prática de ensinar a leitura literária na infância pré-escolar.

3 EM BUSCA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2004, p. 07).

No capítulo anterior, sintetizamos, por meio dos passos da Pedagogia Histórico-Crítica, possíveis itinerários para promover a socialização do saber elaborado, proporcionando o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Dessa maneira, consideramos a literatura como arte que se apresenta como caminho eficaz para a formação da humanização do sujeito.

Nessa pesquisa, o ato de ler e a literatura desenvolvidos na Educação Infantil constituem-se como objetos de análise. Para fundamentar o capítulo proposto, buscamos, inicialmente, apresentar um contexto sobre os termos e o entrelaçamento destes que foram norteadores para o processo de efetivação da atividade organizada³ para produção de dados e possível desenvolvimento da identidade leitora na Educação Infantil.

Para tanto, contamos com as contribuições de Arena (2010); Candido (2011); Cosson (2007); Lukács (1970); Manguel (1997); Perroti (1986); Silva (2011) ao enfatizar que, lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar e compreender o que somos e onde estamos.

Diante deste fato, podemos afirmar que o ato de ler é um processo dialético e cumulativo, que, avança a todo momento, nunca está acabado e ao mesmo tempo não elimina o anterior, pelo contrário, faz o uso deste para a próxima leitura.

Neste capítulo, enfatizaremos o estudo do ato de ler, desmistificando seu elo com a decodificação ou com uma proposta utilitária, ressaltando, dessa maneira, o trabalho com os clássicos da literatura, proporcionando questões da realidade social fundamentais para o desenvolvimento da criança e criando necessidades para a

³ Atividade intencional que possibilite criar necessidades (Leontiev, 1978).

mobilização de conhecimentos e a busca por estes, além da fruição da leitura literária, atribuindo sentidos e significados sociais, históricos e culturais que permitem às crianças alçar novos voos sobre a visão de mundo buscando a formação da identidade leitora.

3.1 Sobre o ato de ler e a literatura

A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" promovida pelo Instituto Pró-Livro a cada quatro anos, encontra-se em sua 4ª edição que foi publicada no mês de maio do ano de 2016. Seu conteúdo contribui para identificar os avanços e impasses da situação da leitura no país, além de possibilitar a compreensão das principais questões que envolvem a formação leitora dos brasileiros.

Os resultados apresentados pela pesquisa nos convidam a refletir criticamente sobre os limites e possibilidades desta temática, pois, ao compararmos os dados sobre a quantidade de leitores com a edição anterior do ano de 2011, podemos perceber que o percentual eram 50% e transcendeu para 56% na edição do ano de 2016.

Diante disso, é preciso questionar: Quais os fatores que justificam o aumento deste dado? Frente a essa indagação a coordenadora da pesquisa Failla (2016, p.26) afirma que este aumento é devido "a expansão dos anos de escolaridade da população e a redução na taxa de analfabetismo que têm forte correlação com a ampliação de leitores no país".

Essa afirmação pode ser constatada com os dados da própria pesquisa que apresentam que o Ensino Superior e Médio foi ampliado e o número de entrevistados com nível fundamental I foi reduzido, pois, "em 2015, 13% tinham Ensino Superior e 33% Ensino Médio; em 2011, eram 12% e 28% respectivamente. E os com Ensino Fundamental I reduziu de 29%, para 21%, em 2015". (FAILLA, 2016, p. 28).

As informações apresentadas são animadoras, pois, representam um viés positivo da leitura no Brasil, contudo, é preciso realizar outro questionamento sobre estes dados, que, representam o percentual de leitores de maneira quantitativa.

Entretanto, por meio dos nossos estudos tendo como norte o embasamento teórico de Arena (2010); Candido (2011); Cosson (2016); Lukács (1970); Manguel (1997); Perroti (1986); Silva (2011) compreendemos que o ato de ler não é um ato pronto e acabado de apenas identificação e reconhecimento de palavras, mas, um

trabalho intencional, permeado por mediações que possibilitam transmitir por meio da leitura a cultura elaborada e produzida historicamente, para assim proporcionar sentidos à humanidade.

É necessário indagar sobre o processo qualitativo destes 56% leitores brasileiros, o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) nos apresenta uma fragilidade deste dado, pois, mesmo que nos últimos quinze anos a quantidade de leitores no país tenha aumentado, “o percentual da população funcionalmente alfabetizada passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2015” (INAF, 2016, p. 08), esse dado revela que este percentual de brasileiros não consegue obter significado sobre a leitura de um livro ou de um texto qualquer.

Ao confrontarmos esse dado com a “Retratos da Leitura no Brasil” perceberemos o registro de que “[...] a cada edição da pesquisa aumenta o número dos que afirmam ter alguma dificuldade para ler”. (FAILLA, 2016, p. 36).

Compreendemos que em sua maioria a leitura tem se constituído com ênfase na decodificação, isto é, não modifica a visão de mundo do leitor, é reduzida à identificação de signos linguísticos sem realizar compreensão, sem considerar, o processo de produção de sentidos que percorrem o texto e que proporcionarão o ato de ler como uma construção social, histórica e cultural. Dessa maneira, a quantidade de leitores aumenta, porém, a qualidade não parece ser eficaz.

Frente a esse resultado, poderemos encontrar a frase comumente disseminada de que “é assim mesmo, brasileiro não gosta de ler, não entende!”, em suma, essa frase pode nos fazer pensar em inúmeras vertentes sobre o assunto, assim, decidimos compartilhar algumas para que juntos possamos pensar sobre estes aspectos.

A primeira é uma frase conformista, encarando este fato como imutável, afinal, a população brasileira em sua maioria sobrevive sob a égide de “uma época em que o olho eletrônico está aí, uma espécie de paraíso da televisão, padronizando o conteúdo, sem realizar nenhum questionamento”. (SILVA, 2011, p. 41).

A segunda é uma frase que apresenta a lacuna de um discurso da elite e dos dirigentes políticos de apoio à leitura e à literatura de maneira parcial, a este exemplo são os programas do Ministério da Educação (MEC) que adquirem e distribuem livros, que “proporcionam benefícios, afinal, é preciso adquirir e renovar bibliotecas públicas e escolares, porém, livros não são medidas suficientes para superarmos a barreira da não leitura no país”. (NETO, 2016, p. 63).

Assim, podemos supor que esta lacuna no discurso governamental acontece de maneira intencional porque se tem conhecimento do que significa um país de cidadãos que sejam leitores plenos e esse aspecto não estaria em prol da politicagem que tem permeado o cenário nacional sobre as mazelas de toda ordem. Nesse sentido, Manguel (1997) enfatiza que a classe burguesa dominante teme aos resultados que o ato de ler pode propiciar ao sujeito.

A terceira é que esta frase apresenta a impossibilidade da leitura, a negação do que Candido (1989, p. 180) afirma ser “um direito básico a todas as pessoas, sendo indispensável na infância, a literatura ligada aos direitos humanos como uma necessidade universal”.

Contudo este direito é negado pelo acesso ao livro ou por uma prática docente equivocada frente à literatura, ou ainda ao problematizarmos essa situação, perceberemos que isso também foi vedado ao professor que em sua maioria teve esse direito negado em sua Formação Inicial, pois, escassos foram os momentos dedicados a pensar e refletir sobre o trabalho com leitura e literatura.

Em virtude dos aspectos expostos acima e de outros que você leitor também pode ter pensado ao aliar as vivências e as leituras anteriores que já realizou, precisamos enfatizar na condição de educadores, ou como cidadãos brasileiros que não podemos deixar que esta frase: “é assim mesmo, brasileiro não gosta de ler, não entende” seja disseminada de maneira tão natural e comprovada com atitudes e práticas diárias.

É necessário que as propostas sobre leitura literária façam o processo de refletir sobre o que Cosson (2007) chama de “falência do ensino da leitura”, e que não estejam condizentes com a afirmação de que “a leitura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2007 p. 23), mas que comungue da assertiva que “ler implica troca de sentidos [...] de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (COSSON, 2007, p. 27).

Portanto, é necessário compreender neste contexto nebuloso, que a apropriação da leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização”. (ARENA, 2010, p. 242).

Desse modo, partimos do pressuposto de Marx e Engels (2007) que apontam a necessidade de analisarmos homens concretos, reais, pois é a partir de seu

processo de vida real, ou seja, de suas relações históricas, sociais, culturais, psicológicas que podemos compreendê-lo, assim, aliamos esta relação com a interação textual, verbal ou não verbal que são fatores essenciais para a humanização.

Afinal, desde os rudimentos nas cavernas, a leitura de mapas, de gestos de um jogador em campo ou de uma bailarina no palco, as linhas da orquestra, ou uma mãe compreendendo o rosto do bebê, todos eles compartilham a arte de decifrar e produzir signos, assim, compreende-se que é o leitor que precisa atribuir significado a um sistema e depois decifrá-lo. (MANGUEL, 1997).

Manguel afirma que a leitura precede a escrita, pois, o futuro escritor precisa ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel, dessa maneira reiteramos sua frase com Arena (2013) que apresenta que as crianças não esperam se tornar alunas para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita.

Compreendemos que a todo momento lemos o que está ao nosso entorno e por meio destas leituras nos constituímos como sujeitos históricos e sociais, portanto, a escola precisa possibilitar um trabalho permeado pela leitura literária considerando a leitura que a criança traz consigo desde a Educação Infantil, e possibilitar novos horizontes com a literatura apresentando-a como um valiosíssimo legado cultural, que necessita ser socializada.

Pois, as situações de leitura, de atitudes leitoras em especial na Educação Infantil precisam se pautar na prática social orientada de intencionalidade e do entendimento do por que, do como, do quando, do para que se lê e que esse sentimento possa proporcionar possibilidades para o desejo de ler desde a infância.

3.2 Literatura Infantil e suas possibilidades

Ao pensarmos sobre a literatura para crianças ou a intitulada literatura infantil é necessário compreender este termo e conceituá-lo dentro do contexto em que se desenvolveu, para a *posteriori* buscar alternativas para o questionamento “utilitarismo ou arte”? Desse modo, percebemos que a história da literatura infantil está aliada ao desenvolvimento da concepção de infância, pois, é contraditório um “gênero sem a presença de seu destinatário, a literatura Infantil não poderia surgir antes da infância”. (ZILBERMAN, 1985 p. 13).

Ariès (1981) afirma que no decurso do século XVIII, a palavra infância assumiu um novo sentido, referindo-se à criança pequena, caracterizando-a como um sujeito diferente do adulto, atribuindo necessidades e individualidade sobre a identidade desta, enfatizando uma educação que a preparasse para a posterior vida adulta, contradizendo o termo de infância que anteriormente era utilizado como algo amplo que designava além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência “[...] ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados”. (ARIÈS, 1981, p.10), que configurava um adulto em miniatura e postulava invisibilidade frente às especificidades da criança.

Desse modo, é preciso ressaltar que as alterações sociais contribuíram significativamente para a construção deste novo sentido de infância, com a “[...] sociedade capitalista, o papel da criança, que na sociedade feudal, exercia um papel produtivo (“de adulto”), na sociedade burguesa ela passa a ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura”. (ARIÈS, 1981, p. 18).

Esse processo fez com que a instituição escolar fosse ampliada, porém, sua principal finalidade era reproduzir os interesses da classe burguesa, e por esse motivo a educação se caracteriza como transmissora de valores, para isso fez uso da literatura infantil como mediadora desse processo, assim é nesse momento que surgem os primeiros livros destinados as crianças. (ZILBERMAN, 1985).

Mesmo que este período tenha apresentado um ganho em relação à valorização da infância, pode-se perceber que a literatura desenvolvida desempenhou um papel predominantemente pedagógico durante o século XVIII.

É importante enfatizar que o processo de elaboração dos livros, isso é, “a feitura” do texto não foi quase nunca preocupação maior dos autores de literatura. E isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático” (PERROTTI, 1986, p. 27).

Diante dos elementos apresentados, e com um discurso de feições voltadas para a doutrinação do leitor, caracteriza-se na literatura infantil o discurso utilitário, que tem como essência interesses que nem sempre se harmonizam, mas, encontram-se com intuito de instruir os leitores sem que problematizem sobre o assunto.

Portanto, ao pensarmos em textos utilitários podemos perceber a simplificação, aliado a uma pedagogização redutora da linguagem colocando em detrimento a experiência estética e a essência da literatura, tal percurso distancia a fruição literária e a torna enfadonha proporcionando uma certa “repulsa ao objeto, desgosto no ato de

ler e um afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto de leitores”. (SOARES, 2011, p. 12).

É preciso considerar que o percurso da literatura para crianças é guarnecido de “um momento em que a cultura e a obra de arte começam a ficar irremediavelmente comprometidas com o mercado”. (PERROTTI, 1986, p. 20).

Ao considerar essa mercantilização, a função ideológica da sociedade de classes se organiza a fim de distanciar a busca por práticas literárias que possibilitem o pensamento crítico e a superação da sociedade capitalista, mas as que perpetuem os valores burgueses.

Todavia, aproximadamente no século XX, a concepção utilitária começa a ser enfraquecida, a perspectiva de caráter pedagogizante transcende suas preocupações para o desenvolvimento da humanização, podendo então vislumbrar uma literatura para crianças com critérios estéticos sendo conhecido este período como “utilitarismo às avessas”. (PERROTTI, 1986).

O contexto social caracterizava-se pela desconpreensão do regime militar, na esteira das manifestações públicas de insatisfação com o modelo autoritário de governo e da falência do projeto desenvolvimentista abraçado pelo Estado. O país dá os primeiros passos na direção da redemocratização aliado ao zelo da qualidade da educação e da cultura. (ZILBERMAN, 1985).

O novo delineamento pode ter tido uma atitude extrema como a arte pela arte, em que pesem as declarações de seus adeptos, é um protesto contra “o utilitarismo vulgar, contra medonhas preocupações da burguesia. É uma atitude derivada da determinação do artista de não produzir mercadorias em um mundo no qual tudo se transforma em mercadoria vendável”. (PERROTTI, 1986, p.29).

Perrotti (1986) afirma que iniciou uma tendência que provoca mudanças na literatura para crianças, a qual se caracteriza por um novo modelo discursivo, o discurso estético, que inegavelmente se empenhou em romper com os valores da burguesia, com o maniqueísmo, com o cunho didático e pedagógico, e concedeu voz e vez às crianças.

Esse percurso foi instigado por jovens escritores com uma nova consciência sobre seu papel social, os quais firmaram compromisso com a arte e não com a pedagogia propondo uma “obra aberta” em que a ambiguidade é a essência desse processo, pois revela uma poética que não está preocupada com certezas absolutas, mas com o questionamento, e a problematização.

A contingência deste breve contexto histórico sobre a literatura infantil, é compreender o paralelo entre o discurso utilitário e o discurso estético, e o quanto o olhar estético possibilita o deleite sobre a literatura, porém, ainda na sociedade contemporânea podemos perceber resquícios deste embate entre utilitarismo e estética.

Todavia, é preciso considerar que à travessia destes termos encontra-se contextualizada na instituição escolar, desde a multiplicação das vagas escolares a literatura se proliferou, no entanto, a atualidade apresenta uma nova indagação que emerge da relação leitura literária e escola, isto é, a escolarização da literatura, a qual, Soares (2011) reitera que em sua maioria o termo é visualizado de maneira pejorativa, entretanto, a expressão escolarização da criança é analisada com conotação positiva.

Ao repensar os critérios para a análise dos termos, percebemos que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, “[...] tudo isso é responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem” (SOARES, 2011, p. 20), essas são as características da instituição.

Percebe-se que a escolarização da literatura é inevitável a partir do momento em que é disseminada neste espaço, assim, contradizer este termo é negar a escola.

Contudo, não há como ignorar as inúmeras práticas equivocadas que envolvem a escolarização da Literatura Infantil que traduzem um contexto marcado pelo esfacelamento da leitura literária, o qual “se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. (SOARES, 2011 p. 22).

Muitas vezes, são práticas envoltas pelo imediatismo e um discurso utilitário disseminado na sociedade vigente, a qual é organizada sob a égide da produção capitalista e suas limitações, cujas intencionalidades se contrapõem ao objetivo da formação humana.

Porém, a objeção frente à escolarização da literatura encontra suas raízes fincadas no ato de compreender e utilizar a leitura literária, pois, não é, a obra que se mostra utilitária, mas o uso que dela se faz.

No caso da escola, do uso que o professor faz, do trabalho de mediação da literatura em sala de atividade, e o olhar que norteia sua apresentação, assim, é a ação docente que determina o viés para o discurso literário.

Ressaltamos que superar o utilitarismo na prática com a Literatura Infantil não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores.

Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza, assim, não há necessidade de um “educador onipresente e onisciente, que manipula o discurso segundo suas necessidades”. (PERROTTI, 1986, p. 17).

É necessário proporcionar repertório e questionamentos para as crianças e não verdades prontas, enfatizamos que o discurso estético, não é um discurso puro, em que a instância ideológica não está presente.

Isso acontece acidentalmente e não é a sua essência como no discurso utilitário, o qual no mundo contemporâneo tem realizado cada vez mais o elo da cultura como mercadoria, comprometendo sua integridade estética para atender às necessidades do mercado como “simplificar obras, coleções com narrativas segundo fórmulas que mercadologicamente funcionam, com banalizações da linguagem” (SOARES, 2011 p. 13).

É recorrente observarmos em diversas pesquisas a reflexão crítica sobre a relação escola e sociedade, e em alguns momentos podemos perceber a afirmação de que, a escola tem prestado serviço ao capital como forma de adequação dos indivíduos, ela é instrumento para a formação dos filhos dos trabalhadores que, conseqüentemente, pelas condições impostas pela sociedade capitalista perpetuarão esta classe.

Entretanto, a escola precisa possibilitar conforme Saviani (2013), a educação como meio de socialização e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e acumulados historicamente, a fim de que o sujeito adquira uma formação em sua totalidade e, com isso, tenha a possibilidade de refletir, compreender e, a partir disso, agir sobre sua prática social.

Ao reverter essa análise para a escolarização da literatura compreende-se que a prática adequada seria “aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2011 p. 47).

Portanto, é necessário almejar uma concepção de educação que vislumbre um leitor humanizado e que a ação docente propicie o desenvolvimento da literatura em sala de atividade, e que possibilite como afirma Cosson (2007) que o indivíduo penetre no âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história, e com a literatura possa tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.

No que pulsa frente à literatura, Lukács (1970) apresenta que o vínculo desta com a concepção de mundo são complexos, o autor não descarta arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte, assim, para ele “[...] arte, é um elemento de mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento, e somente dessa forma pode alcançar sua eficácia estética”. (SALES, 2009, p. 70).

Nesta perspectiva, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atuaria na direção da tomada de consciência da realidade, por meio da obra de arte:

[...] os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

Dessa maneira, a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem, assim, Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Neste sentido, enfatizamos que a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade na vivência e escuta de textos, reafirmando este aspecto, Lima (2005) em seus estudos apresenta que mesmo crianças não “alfabetizadas” são capazes de estar ativas no processo de leitura escutando histórias, ou na transposição de seu texto oral tornando-se escrito, possibilitando-lhes a interpretação.

É fundamental destacar que a Literatura Infantil potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças. Neste sentido, Vigotski (2001) afirma que a capacidade de leitura é uma função psíquica superior que possibilita o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental propiciada por meio da leitura proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir de ser e de pensar do sujeito.

A partir deste entendimento, apoiamo-nos em Silva e Arena (2012) que enfatizam que a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como

um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê.

Ao proporcionar a vivência da literatura como arte pode-se possibilitar uma transformação no modo de pensar e agir do indivíduo, produzindo efeitos qualitativos sobre o leitor, tornando-se uma prática social que pode contribuir para a compreensão de sua realidade.

3.3 O clássico na Educação Infantil

Ao unirmos os termos “clássico” e “Educação Infantil”, compreendemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996, art. 29).

Esta peculiaridade é fundamental já que concebemos o homem como um sujeito que não nasce pronto e acabado, mas que por meio da objetivação desenvolve as capacidades psíquicas superiores, (VIGOTSKI, 2014). Sendo assim, entendemos que a escola da infância apresenta significativas contribuições para o desenvolvimento das crianças.

É recorrente pensarmos que a instituição de Educação Infantil, caracteriza-se como um espaço com trabalho intencional constituído pela apresentação e apreciação dos elementos mais ricos da cultura, entre estes, a literatura, como expressão artística, proporcionando o desenvolvimento da essência humana, norteadada pelo processo de superação da realidade imediata, propiciando vivências e experiências que transcendem a realidade social, permitindo às crianças estarem a lugares jamais visitados, abrindo-lhes caminhos para um encontro com uma nova leitura de mundo, assim, a literatura firma-se como possibilidade da formação humana e compreensão da realidade. (CANDIDO, 2006; LUKÁCS, 1970).

Para tanto, justifica-se que os clássicos estejam presentes desde a mais tenra idade, pois, são um valiosíssimo legado cultural que contribui para o desenvolvimento da criança, pois, os clássicos “[...] aparecem claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. (CANDIDO, 1989, p. 176).

Ao se constituir produto da comunicação, a literatura possibilita reviver o passado e o presente da humanidade, e ao mesmo tempo, pensar em encaminhamentos para o futuro. (CANDIDO, 2006, LUKÁCS, 1970).

Para explicitarmos que quando nos referimos ao clássico como produto que possibilita esta atividade, estamos nos remetendo a conhecimentos, no âmbito artístico, em específico na Literatura Infantil, os quais, se mantiveram ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade.

Afinal, clássico “é aquilo que se firmou como elemento essencial para o desenvolvimento humano, isto é, que resistiu aos embates do tempo”, (SAVIANI, 2013, p. 17), por conseguinte, “[...] algo se torna clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem”. (DUARTE, 2016, p. 106).

Diante destes critérios que pormenorizam o termo clássico, podemos perceber que este trabalho na Educação Infantil sob a ótica artística é permeado por elementos estéticos que permitem à criança estar e sentir outras realidades, transcendendo-a em um movimento dialético que valoriza o conhecimento de si e do mundo, potencializando múltiplas leituras.

Por isso, a literatura necessita ser proposta nas instituições de educação, pois, “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (CANDIDO, 2006, p. 177).

Outrossim, este contato com a literatura possibilita o encantamento e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, não obstante gerada por intermédio da riqueza e variabilidade das experiências acumuladas.

Nesta perspectiva, Saviani (2008) reitera que o trabalho com o clássico, é essencial, sendo possível considerá-lo como critério para o trabalho pedagógico. Diante deste aspecto, evidenciamos que a lógica da espontaneidade, da cotidianidade precisam estar às avessas ao propósito de nortear o trabalho com a literatura nas escolas.

Porém, percebemos as peripécias da contemporaneidade, que atribuem aos clássicos uma segunda posição, com a finalidade de que se dissolvam e se descaracterizarem.

É necessário ressaltar que este percurso de textos imediatistas, atrelados a primordialidade do ensinar, do colocar em prática, estão aliados a determinada organização social e a uma concepção de formação de homem, as quais, enaltecem

a desigualdade social, e visam que “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, não podem valer seus interesses”. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Diante destes aspectos é necessário compreender que é indispensável a socialização da literatura diz Antonio Candido é “[...] uma necessidade universal, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, portanto nos humaniza.”. (CANDIDO, 1989 p. 180).

À vista disso, o elo entre clássico e Educação Infantil apresenta-se como condizente pois, a “[...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade” (DUARTE, 2016, p. 122), liberdade compreendida na perspectiva do domínio do próprio ser e da natureza, por conseguinte o entendimento da evolução histórica e da possibilidade de criar e recriar.

Deste modo, pensamos também na elaboração da obra literária, pois, é fundamental que amplie o repertório das crianças e colabore com esta liberdade proposta por Duarte (2016).

Assim Zilberman (1985) define-a como criação, pois, a obra literária não é produzida sem que outra imaginação seja ativada, isto é, a do escritor, tal percurso coincide com invenção, associa-se à fantasia e a criatividade.

É necessário ressaltar que a arte que penetra os clássicos literários, não se cria na imediaticidade do criador, ou isolado da sociedade, é fundamental o aprofundamento e a busca de momentos essenciais que resultam na forma estética da obra. A criação exige uma universalização de si mesmo, elevação da singularidade particular à estética, a formas sensíveis do mundo externo, resultando em um movimento dialético de superação. (LUKÁCS, 1965; 1970).

Perante estes atributos, percebemos que ao colocar a criança em contato com as obras literárias tem-se como finalidade, no viés da estética lukacsiana, produzir o efeito da ampliação das vivências e experiência, em razão de que, “[...] a verdadeira arte visa o maior aprofundamento e a máxima compreensão. Visa captar a vida na sua totalidade”. (LUKÁCS, 1965, p. 29).

Assim, compreendemos que o trabalho com literatura clássica se faz imprescindível para a formação humana, precisando ter raízes na Educação Infantil na medida em que simulam coisas e pessoas conhecidas, e ao mesmo tempo possibilitam olhares para aquelas que nunca tiveram existência concreta, tangível, permitindo a ampliação da compreensão de si, do outro e do mundo ao redor.

3.3.1 Conto de Fadas

Os aspectos supracitados a respeito da relevância dos clássicos na formação humana dialogam com o interesse da sociedade contemporânea pela literatura alimentada pela magia, pelo sobrenatural, pelo mistério e as Fadas.

Por um momento parece até anacrônico a sociedade enfatizar estes livros que foram escritos a tanto tempo ao nos depararmos com esta contemporaneidade midiática, entretanto, ressaltamos que estamos vivendo em um limiar histórico entre uma ordem de valores herdada da tradição progressista, e um repensar sobre este contexto, assim, é nesse limiar ou nessa fronteira que se situa o papel formador desses livros clássicos.

Portanto “longe de serem considerados como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam ser redescobertos como fonte de conhecimento e vida” (COELHO, 2012, p. 17). Assim, a autora propõe o processo de redescobrir a literatura, os Contos de Fadas e por meio desta trajetória instigar o “poder mágico” do próprio ser humano: o conhecimento, a literatura, é o ato da relação do eu com o outro e o mundo. Ressaltando, a importância dos Contos de Fadas para a formação das crianças, pois, ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser um bom leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo. (COELHO, 2012).

A estrutura dos Contos de Fadas, possibilita que as crianças problematizem situações e as vivenciem de maneira significativa, já que sempre apresenta um problema vinculado à realidade como estado de penúria, carência afetiva, conflitos que desequilibram a tranquilidade inicial.

Posteriormente no decorrer do desenvolvimento dos Contos de Fadas há busca de soluções para estes problemas, isto de maneira geral acontece no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, reis, princesas, rainhas, príncipes entre tantos outros. Assim, a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real.

Desta maneira, os Contos de Fadas facilitam a organização da criança em seu contexto, uma vez que são produções culturais e proporcionam ao leitor o olhar para as mudanças no seu contato com o mundo.

Os Contos de Fada auxiliam justamente nessa relação e transposição entre o que a fantasia e realidade, de maneira que o imaginário possa ser aplicado e forneça

ferramentas que facilitem para a criança a compreensão do mundo, da sociedade e da vida. Os contos tocam a imaginação e podem estimular reflexão e analogias com o cotidiano.

Nesta perspectiva, este gênero textual ao propor adversidades enfatiza o desenvolvimento da linguagem que tem a função de potencializar na criança a resolução de situações difíceis superar a ação impulsiva, planejando soluções antes do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991a).

Desta forma os Contos de Fadas propõem para a criança uma forma de se familiarizar com a estrutura social na qual está se desenvolvendo, além de proporem situações nas quais contribuem com o processo de mediação da leitura de mundo.

Entretanto, precisamos repensar sobre como os Contos de Fadas estão sendo trabalhados em sala de atividade ou em casa, se professores e ou as famílias o deturpam com a perspectiva de que a criança é um ser incapaz de entender por si só a narrativa ao seu tempo.

Assim, é importante refletir criticamente para que proporcionemos às crianças momentos lúdicos com a linguagem e subsídios para a fantasia e a criatividade e consequentemente o ato de ler a si, ao outro e ao mundo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.
(VÁZQUEZ, 1968, p. 207).

Ao compreendermos que o humano está em constante desenvolvimento, fazemos a leitura de uma formação histórica constituída por determinantes culturais, sociais, econômicos e políticos que são aspectos que se caracterizam por revelarem as alienações da realidade social.

As necessidades individuais e sociais suscitam a busca pelo saber. A escola é um espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, constituindo-se como possibilidade de mediação da formação humana e ação transformadora da relação entre o sujeito e a sociedade, pois, por meio do conhecimento historicamente acumulado o homem é capaz de questionar os acontecimentos, permitindo-lhe uma análise crítica, com a “[...] reflexão e ação sobre uma realidade buscando a transformação” (GAMBOA, 2010, p. 9), visando potencializar novos olhares e novas ações.

As inquietações presentes no contexto em que estamos inseridos, também impulsionam as pesquisas e fazem surgir necessidades que as direcionam com vistas à percepção de que o conhecimento é multifacetado e a busca pelo saber ao incorporar-se na formação psíquica constitui-se como instrumento de alteração social.

Diante disso, a materialidade histórica permite o desenvolvimento dialético do ser humano em suas contradições e potencialidades, pois para a dialética nada escapa ao movimento. Assim, a educação é compreendida como dimensão da prática social, pois, vislumbra uma ação por meio do movimento dialético enfatizando a realidade histórica e cultural. (GAMBOA, 2010).

De tal modo, a inquietação da pesquisa a qual resultou esta dissertação surgiu da necessidade de reorganizar a prática de ensinar a leitura literária como possibilidade de contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças.

A literatura foi o ponto de partida e chegada no processo de mediação da professora/pesquisadora.

Para tanto, percebeu-se que as contradições intrínsecas deste processo, fizeram surgir a necessidade de selecionar um método de análise da realidade que fundamentasse esta perspectiva histórica e dialética em consonância com a concepção psicológica e pedagógica defendida no decorrer do texto, a qual, enfatiza a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica compreendendo a criança como produtora da história e atribuindo à educação a responsabilidade de oferecer condições para que o ser humano efetue a apropriação da cultura produzida pela humanidade.

Vigotski (1991a) afirma que o desenvolvimento humano começa com a mobilização das funções mais primitivas do ser humano e que sob a influência das condições externas altera-se a estrutura psíquica e começa a transformar o processo natural em um processo cultural e complexo.

É preciso acoplar esta ideia ao conceito de homem como aquele que se humaniza na relação com o outro e no meio em que vive, possibilitando a transformação social que está presente na obra de Marx (2007), no sentido que esse homem, por meio das relações sociais e no tempo histórico, aprende dialeticamente a modificar sua condição de vida e seu desenvolvimento. Assim, “[...] a educação permite que o homem passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão. [...]”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 159).

Ressaltamos que ao mencionarmos o termo dialética abordamos em específico o Materialismo Histórico-Dialético, que, foi o método selecionado para nortear a pesquisa, já que nos permitiu uma compreensão que “vai à raiz da realidade, e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica”. (FRIGOTTO, 2010, 59).

O método selecionado visa que a atividade prática por si só não é práxis, tampouco a atividade teórica, por si só, é práxis, pois “a atividade teórica proporciona o conhecimento para transformar a realidade, ou traça finalidades para sua transformação.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 203).

Percebeu-se no decorrer da pesquisa que, se a teoria não transforma o mundo, pode contribuir para a transformação, no entanto, tem que sair de si mesma, para isso foi preciso a compreensão para consequentemente

transcendê-la em ações que possivelmente contribuíram para alterações da formação da identidade leitora das crianças da turma P5.

Com base nesta compreensão e à luz desse referencial pensamos a Educação Infantil como possibilidade de ofertar a leitura literária, composta por uma unidade dialética entre o conteúdo e forma que resultassem em uma atividade intensa e complexa.

Esta confere ao ato de ler um significado e uma finalidade que vai além de uma leitura de histórias meramente repetitivas, fragmentadas e reprodutoras da realidade social, ao avesso disso, nas atividades organizadas na turma P5 foi ofertado obras literárias que trabalham com o clássico e por meio desse trabalho instigam a imaginação e a ampliação do repertório.

Ao adotarmos esta concepção teórica compreendemos que a dialética se situa no plano da realidade, no contexto histórico determinado pela égide das tramas contraditórias. Assim, Marx e Engels (2007), no intuito de analisar tais aspectos da sociedade, utilizaram o método dialético para interpretar a realidade, afirmando que o ser humano produz sua existência, tornando-se um ser histórico e social que transforma a realidade e a si mesmo.

O método dialético é caracterizado por uma visão materialista de mundo, que, para compreender a essência do fenômeno estudado, é necessário fazer o movimento prática-teoria-prática, já que é a partir da realidade aparente que se inicia o processo e por meio das abstrações teóricas, retorna-se à prática. Entretanto, este retorno enfatiza a reflexão crítica e a ação sobre a realidade, a práxis.

Gamboa (2012) sugere a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético que durante a etapa inicial da pesquisa é necessário que o fenômeno seja entendido em sua qualidade geral, possibilitando o levantamento de hipóteses, além de ressaltar sobre a observação dos aspectos ou partes que o integram para, posteriormente, penetrar na dimensão abstrata.

Aliado a análise da realidade social, o desenvolvimento da dissertação consistiu em ações bibliográficas com estudos teóricos e ações de campo, a proposta das atividades organizadas de leitura literária na Educação Infantil.

Gil (2008) afirma que a dialética apresenta elementos para uma leitura totalizante da realidade, ressaltando que é necessário estabelecer relações com

as dimensões políticas, econômicas, culturais etc., distanciando-se de uma compreensão dos fatos sociais de maneira isolada.

Assim, foi possível estabelecer relações sócio-históricas do fenômeno para então vislumbrar o conhecimento da realidade concreta, pois, com a análise e a síntese das informações no decorrer do processo da pesquisa, foram apresentados momentos de investigação que tendem a estabelecer elo entre a realidade concreta e o fenômeno estudado.

A pesquisa, em uma perspectiva dialética, privilegia mudanças qualitativas. Assim, para o percurso metodológico, fez-se o uso do tratamento dos dados de forma qualitativa, a qual foi estudada aspectos de uma realidade que não pode ser quantificado, estabelecendo uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (GAMBOA, 2012).

Portanto, trabalhamos no desenvolver da pesquisa com enfoque epistemológico da abordagem crítico-dialética. Para a produção de dados foram utilizados diário de bordo, gravações de áudio, fotografias, entrevista e a efetivação das atividades organizadas e a amostra foi por conveniência.

As análises foram norteadas pelo referencial teórico selecionado previamente, confrontando-o com os dados gerados, adotando um movimento dialético diante deste processo de conhecimento tendo a dimensão da prática social como ponto de chegada e partida.

4.1 O cenário e os participantes da pesquisa

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (Universidade Estadual de Londrina), Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. Além também de estar interligada ao Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica”, que tem como objetivo refletir sobre as questões que envolvem o ato de ler e a prática docente, considerando o contexto educacional numa abordagem histórico-crítica, sendo assim, em muito contribuiu para a discussão teórica e o planejamento das atividades organizadas da pesquisa.

Ao visar o movimento prática-teoria-prática o campo de investigação eleito foi um Centro Municipal de Educação Infantil situado em um dos distritos

do município de Londrina que possui capacidade para atender 78 crianças com idades entre 1 à 5 anos e horário de funcionamento das 07h20min às 17h30min, ofertando atendimento para as turmas de 0 a 3 anos de idade, espaço destinado a primeira infância, e para o P4 e P5 siglas que referem-se ao pré, espaço destinado a crianças de 4 a 5 anos de idade. A instituição oferta atendimento integral das 8h às 17h15min, e atendimento parcial das 8h às 12h15min ou das 13h às 17h15min, dependendo da disponibilidade de vagas da instituição.

A turma que participou das atividades organizadas foi o P5, a referida turma se caracteriza pela composição de quatorze crianças, sendo oito meninas e seis meninos, todos oriundos da comunidade local e de localidades próximas. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das crianças as denominamos como C1, C2, C3, sendo a letra C sinônimo de criança e P/P de professora/pesquisadora.

4.2 Instrumentos e técnicas

Diante da abordagem epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski (1991b) reitera que o fenômeno estudado precisa ser analisado por meio das leis da lógica dialética. Em sua perspectiva, ressalta que o desenvolvimento infantil se caracteriza por mudanças lentas e graduais, visando saltos qualitativos.

Ao pensar em atividades organizadas para produção de dados na instituição de Educação Infantil foi necessário compreender que o planejamento precisa estar intimamente ligado às condições objetivas da organização social, este percurso “não se processa de forma linear e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo”. (PASQUALINI, 2006, p. 37).

Assim, ressaltamos experiências relacionadas à Arte, em específico à literatura infantil como primordial ao processo de formação das potencialidades humanas durante a infância e que possibilitam a relação da criança com a realidade social.

Para tanto, ao longo da pesquisa, utilizamos o diário de bordo para registrar momentos significativos que foram observados para análise posterior e eles as principais percepções das crianças acerca dos textos literários ofertados.

Realizamos ainda documentação do registro das falas em situações específicas, por meio de gravações de áudio e fotografias dos momentos das atividades organizadas e uma entrevista final com as crianças.

4.3 Procedimentos de produção e análise dos dados

Diante das leituras e estudos da professora/pesquisadora associada à prática em sala de atividade surgiu a percepção sobre a necessidade de reorganizar a prática de ensinar a leitura literária como possibilidade de contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças

. Para tanto, inicia-se a trajetória inicial o delineamento do campo de pesquisa. Apresentamos na direção da instituição o que seria desenvolvido na futura pesquisa e com o aceite de participação foi produzida a declaração de concordância dos envolvidos, conforme as normas do Comitê de Ética de Pesquisa.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (projeto aprovado na data de 25 de outubro de 2016, pelo número 1.791.267), foi realizada uma reunião com os quatorze pais ou responsáveis das crianças da turma P5 que possivelmente seriam as participantes da pesquisa, houve a presença de todos na reunião.

Desse modo, foi apresentado o objetivo do trabalho e posteriormente disponibilizado tempo livre para dúvidas e/ou questionamentos, porém, não houve nenhum questionamento ou ressalva sobre a pesquisa.

Por conseguinte, foi explicado que seria encaminhado via agenda escolar o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) para a assinatura daqueles que concordassem com a participação da criança na pesquisa, o prazo para o retorno do TCLE foi de três dias, sendo que todas as crianças trouxeram assinado.

Após as etapas iniciais da pesquisa, propusemos às crianças da turma P5 as atividades organizadas, as quais tiveram como fundamentações teórico-metodológicas os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para o ato de ler.

Foi apresentado às crianças que elas seriam participantes da pesquisa, foi explicado que trabalharíamos com histórias, em específico, com os Contos

de Fadas. Assim, foram lidas as histórias, “Bela Adormecida”; “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria”, as histórias foram selecionadas por serem clássicos Contos de Fadas.

Após as três histórias terem sido lidas, foi proposta uma votação para escolha de qual das três histórias as crianças gostariam de saber mais, isto é, qual iria nortear a pesquisa. É preciso enfatizar que a turma já tem conhecimento sobre o processo do voto, pois, este é um procedimento que faz parte da realidade deles, ao qual antes da votação há um momento destinado para aqueles que desejam argumentar sobre seu posicionamento; a votação sempre é aberta e representada por tampinhas, palitos ou gráficos.

A história “Chapeuzinho Vermelho” ganhou com doze votos, já a história “Bela Adormecida” dois e “João e Maria” com nenhum voto. Para tanto a professora/pesquisadora selecionou histórias segundo o clássico escolhido pelas crianças “Chapeuzinho Vermelho” visando a categoria dialética conteúdo e forma que será explorada no capítulo adiante.

É preciso considerar que as atividades organizadas foram desenvolvidas dentro do contexto da rotina da turma, a qual designa a permanência em diversos espaços e a organização diária para as ações educativas, como pode ser observado no quadro:

Quadro 1 – Cronograma proposto pela instituição da rotina do P5

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
13:10	Café	Café	Café	Café	Café
13:30	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda
14:00	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
15:00	Jogo de mesa	Praça	Solário	Parque	Dia do brinquedo
16:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:30	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
16:45	Musicalização	Musicalização	Musicalização	Musicalização	Musicalização
17:15	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: A autora.

Diante do cronograma proposto pela instituição podemos observar que não há tempo destinado diretamente para a literatura, pois o espaço físico pouco valoriza o manuseio de livros ou o contato com a literatura, não há biblioteca e

para além da ausência do espaço que seria de suma importância, as crianças não tem acesso aos livros, ficam guardados em caixas altas, sem nenhum acesso.

Todavia, ressaltamos que essa rotina é flexível tanto quanto aos horários, como também aos espaços, pois, a professora precisa assumir este papel de mediadora na travessia entre a infância e o contato com os livros, proporcionando momentos com atividades lúdicas, artes, jogos de regras, movimento e literatura, pois, vislumbra-se a garantia de diferentes formas de expressão na Educação Infantil, uma vez que isso implica na inserção da criança como sujeito ativo em suas vivências.

Com base neste entendimento sobre o papel do professor no desenvolvimento da criança, relacionado ao elo com a literatura, foi realizado o planejamento das atividades organizadas que foi aplicado na turma P5 pela professora/pesquisadora, buscando a reorganização da prática de ensinar a leitura literária como possibilidade de contribuir para a atitude leitora nas crianças

Assim, as atividades organizadas adentraram na rotina no início de janeiro de dois mil e dezessete e se estenderam até o final de agosto do mesmo ano.

A periodicidade das atividades organizadas uma vez na semana, para produção de dados, garantiu o andamento da pesquisa de campo. A proposta ocorreu em diversos lugares, (sala, praça, campo, solário, mercado, pátio) totalizando oitenta horas, distribuídas em vinte e cinco encontros, que foram norteados conforme as histórias no quadro, as quais trabalham com o conto “Chapeuzinho Vermelho” fazendo uso da categoria dialética conteúdo e forma:

Quadro 2 - Cronograma de histórias e objetivo das atividades organizadas

<p>ATIVIDADES ORGANIZADAS:</p> <p>CHAPEUZINHO VERMELHO: percepções e ações sobre a Literatura</p>
<p>OBJETIVO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: Ampliar o repertório literário sobre o clássico Chapeuzinho Vermelho, a fim de atribuir por meio das rodas de leitura e debates, voz e vez à criança, potencializando a formação da identidade leitora.</p>

Data	CRONOGRAMA DE HISTÓRIAS
Janeiro 4 dias consecutivos	GRIMM, Jacob, 1785-1863. Os Contos de Grimm / Ilustração: Veruschka Guerra; tradução do alemão: Tatiana Belinky. – São Paulo, Paulus, 2014. “Bela Adormecida”; “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria”.
Fevereiro 4 quintas-feiras	PERRAULT, Charles, 1628-1703. Contos da Mamãe Gansa / Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti – Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.
Março 5 quintas-feiras	GRIMM, Jacob, 1785-1863. Os Contos de Grimm / Ilustração: Veruschka Guerra; tradução do alemão: Tatiana Belinky. – São Paulo, Paulus, 2014.
Abril 4 quintas-feiras	ALPHEN, Jean-Claude R. A outra história de Chapeuzinho Vermelho / Jean-Claude R. Alphen, [ilustrações do autor]. – São Paulo: Salamandra, 2016.
Maio 4 quintas-feiras	BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo / Chico Buarque; ilustrações Ziraldo – 40 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
Julho/Agosto 4 quintas-feiras	ROBERTS, Lynn. Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante / recontada por Lynn Roberts; ilustrada por David Roberts; tradução Denise Katchuian Dognini. – São Paulo: Zastras, 2009.

Fonte: A autora.

As atividades organizadas visaram superar as concepções iniciais das crianças para que, por meio das histórias pudessem ampliar o repertório e permitir que vivenciassem o clássico. As tessituras deste como meio para potencializar a imaginação possibilitaram a fruição do ato de ler e a formação da identidade leitora nesta idade, percebendo que a literatura se torna ponto para visitar e sentir lugares e sensações tornando-se relevantes no processo de mediação da professora para uma possível humanização dos sujeitos aprendizes de leitores.

Para proporcionar estes aspectos, foi necessário que a professora/pesquisadora compreendesse a realidade como uma totalidade construída pelos homens, e a leitura, em específico o clássico como prática social inerente neste percurso.

Gasparin (2012) afirma “[...] partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não como prática inicial, mas unindo teoria e prática em um novo patamar de compreensão e ação humana”. (GASPARIN, 2012, p. 27).

Foi um percurso árduo, e de grandes cobranças sobre si para a professora/pesquisadora, a sociedade é um espaço para luta e transformação. Heller (2008) reitera que os indivíduos podem mover o ambiente no qual participam, todavia, é preciso ir além do que envolve a ideia de mudança, havendo a necessidade de exceder a cotidianidade.

A partir dessa breve contextualização metodológica, analisamos o desenvolvimento das atividades organizadas na turma P5, denotando os encontros e desencontros sobre a reorganização da prática de ensinar a leitura literária como possibilidade de contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças

As fases da pesquisa foram analisadas qualitativamente, uma vez que, para análise e interpretação dos dados utilizamos como referência o método dialético, a fim de compreender as superações ocorridas durante toda a trajetória.

Os dados produzidos e analisados se complementam na busca pela interpretação e compreensão do todo em uma síntese, a expressão elaborada da prática social.

5 ENCONTROS E DESENCONTROS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DADOS

Para a escrita do capítulo, deparamo-nos não somente com os aportes teóricos que orientaram a pesquisa e os dados produzidos com as atividades organizadas, como buscamos embasá-la a partir do conto africano “Carne de Língua” do livro “As narrativas preferidas de um contador de histórias” de Ilan Brenman considerado um importante autor de livros infantis no Brasil, ganhador de diversos prêmios e com um vasto repertório de obras traduzidas.

Diante disso, percebemos que o conto consegue de maneira fluída condensar a relevância da literatura na história da humanidade e fazer jus a pesquisas no universo da Educação Infantil que se debruçam sobre temáticas que à envolvam como a relatada nesta dissertação, é necessário tal alimento, isto é, histórias como o conto transcrito a seguir propõe.

Tivemos o intuito de despertar em quem lê esta análise um novo olhar para o conto e para suas implicações pedagógicas que podem anteceder as possibilidades de fecundar futuros leitores desde a Educação Infantil.

Ao ler este conto fizemos relação direta com a temática nesta dissertação, assim, fizemos uso da literatura, em específico do conto para elucidar que as histórias mediadas pelos professores podem contribuir para compreensão de si e do mundo, atribuindo sentido e sentimento por meio das histórias. Pois, como a camponesa e a rainha precisam ouvir histórias para se alegrarem, concomitante na realidade do cotidiano crianças, jovens, adultos e velhos precisam realizar a travessia da vida amparados entre narradores, textos, contextos e personagens que circundam as experiências literárias que possibilitam o sentir da humanidade.

Assim, deixemos este conto trazer à tona a relevância da literatura,

Há muito, muito tempo, existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha. Depois do casamento, ela foi morar no castelo do rei, mas, assim que pisou lá, misteriosamente ficou doente. Ninguém sabia por que a rainha havia adoecido; o fato, porém, é que ela definhava a cada dia.

O dono da coroa, que era muito rico e poderoso, mandou chamar os melhores médicos do mundo. Eles a examinaram, mas não descobriram a causa da doença. O rei, então, mandou chamar os

curandeiros mais famosos do mundo. Fizeram preces, prepararam poções e magias. Também não adiantou nada. A rainha emagrecia diariamente – dali a pouco desapareceria por completo.

O rei, que amava sua esposa tão intensamente, decidiu:

– Eu mesmo vou procurar a cura para a doença da minha rainha.

E lá foi ele procurar a cura para a sua rainha. Andou por cidades e campos. Num desses campos, avistou uma cabana. Ao chegar perto, aproximou o rosto da janela e viu, lá dentro, um casal de camponeses. O camponês mexia os lábios e, na frente dele, a camponesa, gordinha e rosadinha, não parava de gargalhar. Os olhos daquela mulher transbordavam felicidade.

O rei começou a pensar:

– O que será que faz essa mulher ser tão feliz assim?

– Com essa pergunta na cabeça, ele respirou fundo e bateu à porta da cabana.

– Majestade! O que o nosso rei deseja? – perguntou o súdito, um pouco assustado com a presença real à sua frente.

– Quero saber, camponês, o que você faz para sua mulher ser tão feliz e saudável? A minha mulher está morrendo no castelo, toda tristonha.

– Muito simples, Majestade: alimento a minha mulher todos os dias com carne de língua.

O visitante pensou que tivesse ouvido errado: carne de língua! O morador da cabana repetiu:

– Alimento minha esposa diariamente com carne de língua.

A situação era de vida ou morte. O rei, mesmo achando aquilo meio estranho, agradeceu ao homem do campo e foi correndo de volta para o castelo. Chegando lá, mandou chamar imediatamente à sua presença o cozinheiro real:

– Cozinheiro, prepare já um imenso sopão com carne de língua de tudo o que é animal vivente na Terra.

– O quê?! Como assim, Vossa Majestade? – estranhou o chefe da cozinha real, com um ponto de interrogação no rosto.

– Você ouviu direito! Carne de língua de todos os animais do reino! Corra, porque a rainha não pode mais esperar.

O cozinheiro foi chamar os caçadores do reino. Passadas algumas horas, ele tinha à sua frente línguas de cachorro, gato, rato, jacaré, elefante, tigre, girafa, lagartixa, tartaruga, vaca, ovelha, zebra, hipopótamo, sapo, coelho...

No meio da noite, a nova sopa já estava pronta no caldeirão. O próprio rei foi alimentar a rainha com carne de língua. Entrou no quarto e ficou espantado com a aparência dela. Sentou-se ao lado, pegou uma colher do sopão e a aproximou da boca de sua amada esposa. Com muito esforço, ela engoliu algumas colheradas daquela comida exótica.

O rei esperou, esperou e esperou, mas a rainha não melhorava – muito pelo contrário, parecia que a morte a levaria a qualquer momento. Cansado de esperar, ele se desesperou. Se não fizesse algo, sua mulher iria embora para sempre.

-Soldado! Soldado! – gritou.

Um homem enorme, com armadura e espada, entrou no quarto.

– Escute bem, soldado. A rainha tem que ser transferida imediatamente para a casa de um camponês. Lá você encontrará uma mulher gordinha e rosadinha; quero que a traga até aqui.

Então explicou ao soldado onde ficava a casa desse homem do campo. Essa era a última chance, ele imaginava, de a mulher sobreviver. Mas talvez o rei não tivesse entendido direito o que o camponês lhe dissera.

– Corre, corre, soldado! A vida da rainha depende disso!

O soldado pegou a rainha no colo e com a ajuda de outros homens saiu em disparada até a casa no campo. A troca foi feita e, assim que a camponesa entrou no castelo, adoeceu misteriosamente. Depois de

três semanas, aquela mulher, que era gordinha e rosadinha, estava magra e triste. O rei, então, decidiu ver como estava a sua esposa. Chegando na cabana, pôs o rosto na janela e... não podia ser! A rainha estava gordinha, rosada e gargalhava como nunca se vira antes. À sua frente, o camponês não parava de mexer os lábios. O rei bateu à porta: – Novamente por aqui, Majestade! O que deseja? – Camponês, o que está acontecendo!? A sua esposa está morrendo no meu castelo e a minha está toda feliz e saudável aqui na nossa frente. – Me diga, Majestade: o que fez? – Fiz exatamente o que você mandou. Dei carne de língua de cachorro, gato, sapo, coelho, girafa... para a minha rainha e para sua esposa também. Mas, caro súdito, nada adiantou. – Vossa Majestade não compreendeu o que eu disse – riu-se o homem do campo. – Eu alimentei a rainha e a minha esposa com carne de língua: as histórias contadas pela minha língua. Sua Majestade meditou um pouco sobre aquelas palavras. Lembrou-se também dos lábios daquele homem se mexendo. Parecia que agora havia entendido. Chamou sua esposa de volta e mandou a camponesa de volta para sua casa. Assim que a rainha entrou no castelo, o rei prometeu que lhe daria todas as noites, antes de dormir, carne de língua. (BRENMAN, 2016, p. 29).

Diante do conto queniano (África), podemos perceber o quão importante é a presença do camponês, ou melhor a sua ação no decorrer da história, pois, é o mediador, ao fazer sua esposa e a rainha “mergulharem” em histórias e atribuírem sentidos as coisas, em especial à própria vida.

Ao observarmos os detalhes da cultura africana, da qual se origina, o conto “Carne de Língua” observamos que os contadores de histórias são considerados sábios, muito importantes e respeitados na comunidade onde vivem. Por meio de suas narrativas, passam de geração a geração as tradições de seus povos. Nas aldeias africanas era costume sentar-se à sombra das árvores ou em volta de uma fogueira para ali passar horas e horas ouvindo histórias. (BRENMAN, 2016).

Percebe-se, que ao voltarmos nossos olhos para a cultura brasileira observaremos costumes e ações semelhantes, podemos nos ver representados como a rainha e a camponesa, pois, histórias fazem muito bem até mesmo para os reis.

Mesmo a cultura africana e brasileira apresentando suas peculiaridades reservam um lugar para literatura, seja como orientadora ou como possibilidade de criar alegria por meio das histórias. Desta maneira, ressaltamos o papel do mediador literário que tem o papel essencial de criar formas significativas e expressivas sobre o ato de contar, ler e de ouvir histórias.

Ao transcendermos o conto “Língua de Carne” para a teoria que nos orienta no desenrolar da análise dos dados, observamos que o papel da mediação em específico da prática de ensinar leitura literária precisa de planejamento, pois, quando o professor organiza seu trabalho pode criar necessidades humanizadoras nas crianças, distanciando-se daquilo que já está posto. (LEONTIEV, 1978).

Tendo em vista este processo intencional como já salientado, a pesquisa em questão direcionou o olhar dialético para a prática-teoria-prática, para as atividades organizadas e a análise dos dados que perfaz este movimento, as quais teve como ponto de partida a prática social inicial.

Ressaltamos o cuidado para realizar uma leitura crítica sobre o ambiente e as ações propostas, considerando que este espaço é contraditório, já que a função de socializar o conhecimento historicamente acumulado pode estar respondendo a este ou aquele tipo de sociedade, assim, foi preciso, “descortinar o que possa estar além da aparência do que seja a concepção e as práticas de leitura, diante de tantas acusações perniciosas à Educação Básica, em especial a Educação Infantil”. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 13).

O olhar inicial da pesquisa foi questionar para si o que na condição de professora/pesquisadora presenciava sobre o acesso que as crianças tinham aos livros. Foi possível perceber que a organização dos livros estava em armários altos no corredor da escola, contendo poucos títulos, aos quais, apenas as professoras tinham acesso. Desta maneira, o espaço caracterizava a literatura como algo isolado do trabalho pedagógico.

Assim, tomamos esta situação como ponto de partida, isto é, a inquietação da professora/pesquisadora sobre o acesso das crianças à literatura. Ao questionar a diretora podemos constatar observações pertinentes sobre este cenário:

P/P: Por que a organização dos livros na instituição é realizada desta maneira? Qual a intencionalidade?

D: Bom pra ser sincera eu nunca parei pra pensar sobre isso! E também nunca ninguém me questionou sobre a disposição dos livros.

P/P: Você acha que desta maneira é possível que as crianças tenham acesso?

D: Acredito que não, até porque alguns estão no alto, elas nem alcançam e tem também alguns que estão guardados em caixas em outro armário.

P/P: Há possibilidade de reorganizarmos este espaço?

D: Sim! podemos organizar para que as crianças tenham acesso aos livros.

P/P: Você acha a reorganização importante?

D: Sim, claro! Acredito que isso já deveria acontecer, mas por descuido deixamos isso passar, porém, podemos mudar, com certeza! (INFORMAÇÃO VERBAL).⁴

Percebe-se pelo relato da diretora, uma fragilidade considerável sobre o contato das crianças com a literatura, o isolamento dos livros faz com que a oferta seja escassa e nunca viável.

Acredita-se que esta situação de inacessibilidade se prolongou sem que ninguém questionasse, em virtude dos ditames do capital, que buscam consolidar as exigências de um sistema social pautado na fragmentação do conhecimento.

Duarte (2004b) demonstra que a divisão social do trabalho se caracteriza pela dissociação entre o significado e o sentido da ação fazendo com que o professor desenvolva seu trabalho sem refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto em que está inserido. Assim, caracteriza a educação como instrumento do imediatismo enaltecendo apenas o conhecimento cotidiano, e ignorando as possibilidades estéticas e o repertório cultural produzido pela humanidade.

Todavia, o olhar crítico para esta situação vislumbrou a reorganização do ambiente, retirando os livros das caixas e armários e colocando-os em estantes na altura das crianças, com o intuito de disseminar a literatura e potencializar o trabalho da pesquisa em questão.

Durante a reorganização do espaço houve apoio da direção e demais professoras da instituição. Neste processo foi possível observar que as caixas guardadas continham títulos da coleção completa de Educação Infantil do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) recebida no ano de 2014, os quais, apresentavam aspectos de que nunca haviam sido manuseados ou lidos, contradizendo o que o documento do programa propõe que “[...] as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária” (BRASIL, 2014, p. 13).

⁴. Transcrição direta do questionamento à diretora.

Reiteramos assim, junto a autora Lima (2005) sobre a relevância dos espaços destinados à leitura que precisam apresentar possibilidades de aproximação ao ato de ler e que merecem ganhar um olhar especial para sua sistematização, seja uma nova aparência ou a disposição dos materiais, objetivando a atividade de leitura e contação de histórias, pois, estas características contribuem efetivamente para a criança identificar e diferenciar este momento tão essencial desde a mais tenra idade.

Porém, no decorrer dos últimos dois anos, os livros do PNBE que compõem o acervo da instituição ficaram encaixotados sem proporcionar nenhum espaço de leitura, privando as crianças do direito defendido por Candido (1989) ao acesso a literatura. Tal condição encontra-se aliada a uma cotidianidade que traz o atributo da alienação (NETTO; FALCÃO, 1987) que caracteriza a instituição constituindo-se como entrave para a consecução de uma prática pedagógica mediadora que faça uso da literatura e proporcione o desenvolvimento humano.

Entretanto, consideramos que o contexto da vida cotidiana, não deve ser analisado pela ótica do conformismo. Pelo contrário, deve ser fonte de inquietação, para uma posterior atitude de suspensão da cotidianidade, a qual proporciona o desenvolvimento da consciência modificando a si mesmo, considerando que, “a consciência não está dada no plano das ideias, mas sim no campo da sociabilidade, da realidade concreta” (MARX, 2007, p. 32). Assim, a professora/pesquisadora relata que o questionamento crítico proporcionou novas possibilidades, pois:

Após a reorganização dos livros em estantes era nítido durante as duas últimas semanas para finalizar o ano letivo que o uso dos livros passou a ser frequente, sendo manipulado e lido por todas as turmas e professoras da instituição, pois, durante os momentos de acolhida ou nos tempos de espera entre uma atividade e outra as crianças solicitavam para irem até as estantes. (DIÁRIO DE BORDO 02/12/2016)

Diante do relato, registrado pela professora/pesquisadora, buscou-se, no início do ano letivo de 2017 retomar a sistematização deste espaço para leitura, além de pensar criticamente sobre as obras literárias ofertadas às crianças.

Foi possível perceber que o acervo de livros do CMEI era composto quase que totalmente pelos livros do PNBE (2014), sendo assim, eram livros de qualidade, porém, observamos que havia uma pequena quantidade dos

clássicos Contos de Fadas: de cento e cinquenta e oito livros apenas dois eram Contos de Fadas: “Rapunzel” (LINHARES, 2014) e “Cachinhos Dourados” (MACHADO, 2014).

Aliado a pequena quantidade dos clássicos estava a efervescida solicitação das crianças por estas histórias, pois, a partir do momento que começaram a ter acesso aos livros procuravam os clássicos Contos de Fadas no acervo. Com os estudos teóricos desenvolvidos, compreendemos que a sistematização destas obras se faz imprescindível para a formação humana, pois, ao partir de um problema da realidade desequilibram a tranquilidade e provocam o anseio de resolução do problema no plano da fantasia e, conseqüentemente, a restauração da ordem ao final da história.

No clássico, isto é, o conhecimento produzido historicamente pela humanidade que traz à tona a reflexão de tempos diferentes com atributos da totalidade dinâmica e contraditória da sociedade.

As histórias podem possibilitar que a criança amplie seu conhecimento e as possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo. Duarte (2004) aponta que seus efeitos promovem mudanças qualitativas tanto na subjetividade, como nas ações concretas do indivíduo frente à realidade.

Sendo assim, não poderíamos ignorar tantos aspectos que beneficiam a formação da criança, então enfatizamos o trabalho intencional com o clássico sem desconsiderar a literatura contemporânea como possibilidade para a criança.

Saviani assevera que o trabalho pedagógico intencional:

[...] deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. (SAVIANI, 2015, p. 36).

Frente à afirmação de Saviani (2015), percebemos não somente a relevância de transmitir o legado cultural desenvolvido pela humanidade no contexto escolar, mas, como, e a maneira de fazê-lo por meio da mediação realizada pelo professor, há a possibilidade de ampliar de modo significativo a relação com a cultura e, sucessivamente, a apropriação dos instrumentos culturais.

Ao pensarmos em ações intencionais, é preciso considerar a organização do trabalho pedagógico. A possibilidade do docente replanejar as atividades quando necessário e refletir criticamente sobre o processo que pode garantir acesso ao conhecimento elaborado.

Nesse sentido, há uma relação dialética, pois, o processo de formação do “[...] educando e do educador, como atividade mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano é uma objetivação não-cotidiana e tem, a intencionalidade como categoria fundamental”. (MELLO, 2000, p. 68).

Tal prerrogativa deve ser norteadora do trabalho do professor, seu principal objetivo é promover o aprendizado das crianças. Porém em alguns momentos percebemos compreensões equivocadas a este respeito, em especial na Educação Infantil, ao observarmos “atividades” mecânicas e maçantes as quais não possibilitam a criança novas necessidades humanizadoras.

Em sua maioria, as crianças estão envolvidas em uma ação e não em uma atividade, pois, ambas são distintas, pois determinada ação que não tenha significado para criança, ela não lhe atribui sentido.

Leontiev (1978, p. 68) afirma por atividade “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige coincidindo com o objetivo que estimula o sujeito”. Assim, as atividades devem ser proporcionadas aos educandos por meio do:

[...] papel essencial do/a professor/a como mediador/a e transmissor/a da cultura acumulada não nos deve fazer esquecer a complexidade do ato educativo no qual estão envolvidos três protagonistas essenciais: o/a professor/a, o/a educando/a e a cultura histórica e socialmente acumulada. (MELLO, 2000, p. 14).

É preciso reconhecer que a organização do trabalho pedagógico permite que as crianças percorram um caminho formativo e que por meio deste são reproduzidas as aptidões e funções humanas historicamente formadas.

5.1 Prática social inicial - seleção do clássico Conto de Fadas

Tendo este pressuposto para orientar a prática docente da professora/pesquisadora o primeiro momento com as crianças na pesquisa em questão foi intitulado de “Seleção do Conto de Fadas”, com intuito de que as crianças escutassem três clássicos. Ao apresentar parte da a cultura elaborada

materializada nos clássicos pudemos e problematizá-los, argumentando sobre os aspectos relevantes e a partir desse processo as crianças puderam selecionar um conto, a fim de conhece-lo em suas múltiplas dimensões.

A professora/pesquisadora, iniciou o encontro apresentando o planejamento da atividade para as crianças, enfatizando que juntos iriam desenvolver uma nova forma de trabalhar com as histórias:

P/P: Nós vamos desenvolver uma nova forma de trabalhar com as histórias. Em nossas próximas atividades irei ler para vocês três Contos de Fadas, um em cada dia. O grande problema é que precisaremos escolher apenas um conto para compreendermos mais sobre ele, então o que iremos fazer?

C2: Vamos fazer votação então né?! P/P: Isso mesmo! Mas para votar precisamos sempre ter o quê?

C4: Argumentos, [...] precisamos saber o porquê vamos votar naquilo.

P/P: Exatamente, então nos três dias depois do jantar iremos até o solário e no tapete irei ler a história e vocês imaginarão o cenário, os personagens, as roupas, todos os detalhes e a cada história vocês poderão ler os livros sozinhos, fazer perguntas ou apresentar o que vocês gostaram, sentiram ou perceberam ser igual a algo que vocês já vivenciaram, além disso poderão compartilhar também como que vocês imaginaram a história comparando com os outros amigos.

C5: Eu sempre gosto de escutar histórias, vai ser muito legal!

C7: Começa hoje?

P/P: Sim, após o jantar.

C2: Professora, e que história vai ser?

P/P: Vamos fazer assim a cada dia descobrimos uma e pensamos sobre ela.

C5: Isso! Assim, todo dia tem surpresa.

C10: Também acho!

P/P: Eu disse que as três histórias serão Contos de Fadas, mas, vocês sabem o que são Contos de Fadas?

C4: Ué são histórias que tem fada!

P/P: Começamos por aí! Todas as vezes que vocês escutarem Contos de Fadas vocês podem pensar em uma história que terá elementos mágicos que nem sempre são fadas, às vezes podem ser bruxas, gigantes, duendes, reis, princesas, rainhas, príncipes.

C8: Eu adoro histórias que têm essas coisas!

C13: Eu também, porque sempre dá frio na barriga! (risos)

C11: É e a gente pode inventar coisas nessas histórias.

P/P: Isso mesmo! E vocês sabem porque nessas histórias vocês sempre podem inventar coisas?!

Todos: Nãaaa!

P/P: A palavra fada tem origem de outro idioma, que é bem antigo e se chama latim, se formos procurar no dicionário [...]

C4: Eu adoro o dicionário, a professora sempre acha explicação de coisas lá.

P/P: Isso! Fada é fatum que significa destino, fatalidade, ou seja, nos Contos de Fadas sempre há desafios para vencer.

C8: Tá vendo [...] quem é forte vence desafios, eu sou forte olha (mostra o músculo do braço) por isso eu gosto dessas histórias!

P/P: Exatamente! Os Contos de Fadas nos possibilitam pensar em outras realidades, além de vencer desafios e com isso nos faz pensar

também na nossa realidade. Por isso que a literatura é tão importante. (INFORMAÇÃO VERBAL).⁵

Diante da informação verbal produzida podemos perceber conforme os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, a professora/pesquisadora iniciou o encontro por meio de questionamentos, e ao levantar a prática inicial das crianças, problematizou o conceito “Contos de Fadas” e a importância. Para tanto, realizou o movimento da metodologia proposta, em que “O ponto de partida seria a prática social”. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Foi possível perceber também diante das expressões e gestos das crianças durante o diálogo a empolgação frente a proposta pedagógica dos contos.

Justifica-se tal sentimento pela possibilidade do livro, da história “criar sentimento de pertença, de criar relacionamentos, pois, a literatura é mais que diversão, é sedução pelas palavras” (MELLO, 2016, p. 43).

Diante disso a prática social inicial, a seleção do clássico que orientou o trabalho de campo, para isso foi proposto às crianças a escuta de três Contos de Fadas sendo todos da mesma coleção com a tradução do alemão por Tatyana Belinky (2014), autora de diversos livros e tradutora cuidadosa de minúcias de histórias originais dos Irmãos Grimm.

As histórias foram lidas na seguinte ordem: “Bela Adormecida”; “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria”, tendo sempre como espaço a roda de leitura no solário com tapete. Todas foram lidas utilizando performances e entonação de voz adequada aos personagens e suas ações, propondo às crianças que imaginassem as cenas das histórias.

Ao final da leitura dos três clássicos foi apresentado a turma P5 que teríamos a possibilidade de conhecer mais sobre uma das histórias, desta maneira, ocorreu a seleção por meio dos votos das crianças.

É necessário ressaltar que o processo de dar voz e vez as crianças, fazendo uso do voto foi intencional, já que compreendemos que se aprende participando, em especial quando estamos no campo da literatura, é preciso sentir, é preciso criar necessidades de pertencimento no decorrer do processo.

⁵ Transcrição direta da atividade organizada.

Para a escolha do conto que exploraríamos com mais detalhes, organizamos uma roda na sala de atividade e colocamos o nome de cada história no quadro na ordem em que haviam sido lidos.

Desta maneira, relembramos os critérios para uma votação. Neste momento as crianças já demonstravam entusiasmo com o processo, além da ansiedade em conhecer a história que seria selecionada.

No início da votação as crianças demonstravam preferência pela história “Chapeuzinho Vermelho”, fazendo imitações do lobo, do caçador e da própria Chapeuzinho, assim, a referida história foi selecionada com doze votos, já a história “A Bela Adormecida” teve um e “João e Maria” não teve nenhum voto. Após a votação retomamos os argumentos que as crianças mencionaram durante os três dias de histórias, assim, a professora/pesquisadora relata que:

P/P: Vamos nos organizar de maneira confortável no tapete, para iniciarmos com a primeira história que está neste livro.

C4: Nossa é a Bíblia porque parece a Bíblia!

P/P: Parece?! O que você acha parecido?

C4: É muito grande, tem capa dura e muitas letras é igual a Bíblia da minha vó

P/P: Este livro é grande assim porque aqui nós temos cinquenta histórias escritas.

C10: Nossa é muita história!

P/P: Sim, são várias histórias assim como a Bíblia, por isso é um livro grande.

C 8: E quem escreveu todas essas histórias?

P/P: Todas as histórias que temos aqui foram escritas pelos irmãos Grimm autores dos três Contos de Fadas que vamos escutar!

C5: Vamos começar quero escutar a primeira história, como é o nome?

P/P: A primeira história é “A Bela Adormecida” (professora/pesquisadora leu a história)

C13: Eu gostei dessa história, bem que aqui nós poderíamos ter castelo, reis e rainhas também né?!

P/P: Aqui no Brasil seguimos um governo que se chama democracia, assim, temos um presidente e por isso não temos rei e rainha que seria um governo chamado monarquia.

C5: Nossa que diferente!

P/P: Sim é diferente, não temos rei e rainha, mas temos castelos espalhados pelo Brasil, eles são influência do período de colonização europeia, quando os imigrantes que vieram de outro país tentaram reproduzir esta arquitetura aqui no Brasil. Podemos procurar na internet alguns castelos brasileiros (pesquisa) olhem...

C7: Nossa tem castelos lindos!

C3: Vou contar isso pra minha mãe, um dia eu quero conhecer um castelo de perto.

P/P: Hoje irei ler a história “Chapeuzinho Vermelho”

C2: Aaaah sim eu já escutei o nome dessa história!

P/P: Essa é uma história muito famosa, onde você escutou?! C2: Só escutei o nome não conheço a história

P/P: Aaa sim então é hora de conhecer (professora/pesquisadora leu a história)

C6: Aaaaai que medo desse lobo, que voz (risos)
C11: Eu adorei a música da Chapeuzinho, vamos cantar (cantam e dançam com animação e gargalhadas)
C14: Eu gosto de fazer de conta que sou o lobo Raaam (fantasiando)
P/P: Muito bom! Posso ensinar a brincadeira “vamos passear no bosque”, assim todos podem dançar e fazer de conta o que acham?!
Todos: Siiiiim
P/P: Hoje vou ler a história, “João e Maria”
C5: Eu conheço essa história!
C7: Eu também minha vó já me contou, é aquela da casa de doces não é?!
C5: Isso! Essa mesma!
P/P: Ótimo vamos escutar e lembrar a história então, pois, mesmo que já conhecemos uma história a cada vez que escutamos percebemos novos detalhes e conseguimos fazer novas associações e ter uma imaginação diferente sobre ela!
C8: Isso é verdade!
P/P: Agora que chegamos ao fim da leitura das três histórias vamos realizar a votação para saber qual das histórias será a escolhida para sabermos mais.
C9: Aaaa eu adoro Chapeuzinho Vermelho!
C10: É a que eu mais gosto, tem muita emoção!! “Essa boca é pra te comer” (Raaaaam)
P/P: Tudo bem pessoal, cada um vai dar sua opinião respeitando o outro, vamos lá. (votação) (INFORMAÇÃO VERBAL)⁶.

Foi possível perceber durante o processo de seleção do Conto de Fadas que as crianças estavam entusiasmadas e interessadas, pois, a possibilidade de falar e apresentar suas opiniões fazia com que o pensamento e as ideias se disseminassem.

As crianças conversavam entre si, com a professora/pesquisadora e também com o texto, deixavam seus pensamentos fluir, questionando, fazendo inferências, discutindo, debatendo, pois, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente”. (CANDIDO, 2011, p. 177).

A base vigotskiniana afirma que, “a compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 401).

Neste sentido, entendemos que o próprio texto oferece subsídios para dar início à produção dos sentidos sociais. Deste modo, a partir do clássico Conto de Fadas que foi selecionado pelas crianças, “Chapeuzinho Vermelho” houve uma nova seleção de outras versões do clássico, visando a categoria dialética conteúdo e forma.

⁶ Transcrição direta da atividade organizada

5.2 A categoria conteúdo e forma: o planejamento das atividades organizadas

Considera-se a categoria conteúdo e forma como inseparáveis de todos os objetos e fenômenos da realidade, “[...] toda forma está ligada ao conteúdo. A forma e o conteúdo estão em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente”. (CHEPTULIN, 1982, p. 268).

Cheptulin afirma que conteúdo é movimento absoluto, já forma é estável, porém há um ponto em que esta correspondência não possibilita mais o desenvolvimento do conteúdo, desta maneira, gera um conflito e ambos se alteram em um salto valorativo infinito.

Já Saviani (2013) em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, assegura que essa dicotomia de uma proposta conteudista desconsidera a forma e é algo completamente refutável, pois, ao trabalhar com a pedagogia devemos pensar na transformação do saber elaborado em saber escolar, pois, as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

É preciso salientar que ao utilizarmos o termo conteúdo não estamos nos aproximando de uma prática literária utilitarista, ao contrário, estamos nos referindo ao conteúdo que a obra traz consigo, e que por meio desta relação proporcione à criança junto a mediação docente a possibilidade do conhecimento humano. (DUARTE, 2016).

Nesta perspectiva, ao estabelecermos relação entre conteúdo e forma, a história “Chapeuzinho Vermelho” impulsiona o contato com a cultura e o próprio desenvolvimento da história da humanidade, processo que se distancia de uma forma imediata ou cotidiana.

Compreendemos a literatura como legado cultural da humanidade, sendo assim, ao contexto escolar é necessário uma organização intencional, que apresente possibilidades para que as crianças participem do processo, proporcionando um espaço de vivências, de escolhas, de mediações, a fim de vislumbrarmos a formação humana.

Afinal, a criança nasce com uma única capacidade, a de criar capacidades, (VIGOTSKI, 1991a) de tal forma que, o professor precisa ensinar por meio da mediação consciente, dentro de um contexto pedagógico com propostas que façam sentido e significado às crianças.

Observamos a relevância de trabalhar com formas viabilizadas pelo professor que possam possibilitar à criança uma nova percepção e posicionamento sobre o texto, fornecendo elementos para a fantasia e, conseqüentemente, a criatividade e a realidade social. Diante desse pensamento fazemos a reflexão crítica e o desafio dos encontros e desencontros sobre a relação dos conteúdos e formas aliados à mediação docente na formação da identidade leitora das crianças na Educação Infantil.

Durante a pesquisa de campo foi preciso pensar em uma criança concreta com suas necessidades e potencialidades, considerando que cabe à educação escolar trabalhar com um tipo específico de conhecimento: os conhecimentos clássicos.

Desse modo, o trabalho educativo não pode simplesmente limitar-se exclusivamente a uma forma específica do fazer cotidiano. Foi preciso compreender a natureza dos conteúdos e proporcionar formas diversificadas para a apropriação dos elementos culturais. É um trabalho que requer minuciosidade da ação docente para culminar com as categorias conteúdo e forma. (DUARTE, 2016).

Em uma perspectiva Histórico-Crítica podemos afirmar que tal percurso é fomentado por um trabalho educativo que vislumbra a potencialidade de que cada “[...] indivíduo singular se aproprie da humanidade produzida historicamente, elementos culturais necessários à sua formação como humano, necessários à sua humanização”. (DUARTE, 2004, p.34).

Diante desses aspectos, pensamos criticamente sobre a forma de produzir esta humanidade nas crianças e então chegamos à conclusão de que nada melhor do que “[...] senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana”. (SAVIANI, 2013, p. 11).

Foi elaborado um planejamento com atividades organizadas na perspectiva Histórico-Crítica. A seleção desta Didática preconizada por Gasparin (2012) refere-se às possibilidades de traduzir os princípios educativos sobre a proposta teórica e a capacidade de unir conteúdo e forma no decorrer das propostas.

Deste modo, proporciona a relação entre o cotidiano e o não cotidiano, valorizando as experiências de cada criança, entretanto, sem perder de vista as experiências acumuladas pela humanidade.

Nossas atividades organizadas percorreram espaços e tempos diferentes, com a contribuição das histórias escutadas no seio familiar e disseminadas na sala de atividade pelas crianças, à descoberta de histórias por meio da mediação docente, vivências que se uniram e juntas enfatizaram a importância da literatura. Tal fato potencializou os sentidos e significados frente a formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Tentamos proporcionar a conquista destes elementos com intencionalidade na ação docente com intuito de contribuir na formação das crianças por meio das riquezas produzidas historicamente.

Foi proposto uma prática social inicial com aspectos que faziam parte da realidade das crianças, da literatura que tinham acesso em casa. Em seguida problematizamos a identificação dos personagens, o contexto, o título, para este percurso foi necessário ampliar o repertório com subsídios que contribuíssem para um novo olhar, e os questionamentos.

Assim, as crianças puderam criar uma catarse mental sobre as peculiaridades de cada história com a possibilidade de transcender o conhecimento para a prática social final.

Este percurso pode ser observado no planejamento elaborado pela professora/pesquisadora com pressuposto teórico em Gasparin (2012), o qual comunga das mesmas ideias que orientaram a pesquisa.

Entretanto, é necessário ressaltar que foram desenvolvidas adaptações na estrutura da organização do trabalho pedagógico para que se adequasse ao campo de pesquisa, a Educação Infantil, potencializando a voz e a vez das crianças no decorrer do percurso.

Quadro 3: Planejamento das Atividades Organizadas

PLANO DE UNIDADE

Unidade: CHAPEUZINHO VERMELHO: olhares infantis

Ano: 2017

Turma: P-5

Atividades organizadas: 80 horas

1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 - **Título da Unidade:** CHAPEUZINHO VERMELHO: olhares infantis

OBJETIVO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

Ampliar o repertório literário sobre o clássico Chapeuzinho Vermelho, a fim de atribuir por meio as rodas de leitura e debates voz e vez à criança, potencializando a formação da identidade leitora.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Seleção do Conto de fadas

Objetivo específico: Escutar contos de fadas, a fim apresentar a cultura elaborada e problematiza-los argumentando sobre os aspectos relevantes e a partir desse processo selecionar um para conhecer suas múltiplas dimensões.

Tópico 2: Chapeuzinho Vermelho - Charles Perrault

Objetivo específico: Conhecer a primeira versão do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, a fim de potencializar a linguagem por meio do questionamento, da inquietação e interpretação do texto.

Tópico 3: Chapeuzinho Vermelho - Irmãos Grimm

Objetivo específico: Reconhecer o conto de fadas disseminado, a fim de estabelecer novas possibilidades de apreciação.

Tópico 4: A outra história de Chapeuzinho Vermelho

Objetivo específico: Instigar o ato de ler por meio da leitura silenciosa do clássico, a fim de estabelecer relações com o cotidiano, além de utilizar a criatividade proporcionando a ampliação da leitura de mundo.

Tópico 5: Chapeuzinho Amarelo

Objetivo específico: Realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo por meio da educação literária humanizadora.

Tópico 6: Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante

Objetivo específico: Apresentar um conto de fadas, onde o personagem principal é o Chapeuzinho Vermelho, a fim de causar estranhamento e nova sensação.

1.2 – Vivência do conteúdo

Possibilidades sobre o que as crianças já sabem do clássico Chapeuzinho Vermelho?

O lobo come a vovó e a Chapeuzinho. O caçador defende o lobo e a vovó. Histórias estão em livros. Já vi a história da Chapeuzinho no livro e também já me contaram a história sem o livro.

O que as crianças gostariam de saber a mais sobre o assunto?

Como vou ler se “não sei ler”? Por que a primeira história da Chapeuzinho foi assim? Por que existem tantas histórias da Chapeuzinho? Como um escritor faz as histórias?

2 – PROBLEMETIZAÇÃO

2.1 - Discussões (elaborar algumas perguntas sobre a atividade para debate)

Qual a importância dos contos de fadas? Quem foi o autor que escreveu a primeira história da Chapeuzinho? Em que época foi isso? Por que o autor escolheu terminar a história daquele jeito? Por que outros autores fizeram outras histórias da Chapeuzinho? Você sentiu a mesma coisa em todas as histórias da Chapeuzinho? Você se colocou no lugar de algum personagem durante as histórias? Qual?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

Conceitual/Científica: O que são contos de fadas?

Histórica: Por que o clássico “Chapeuzinho Vermelho” apresentou tantas histórias diferentes?

Social: Você percebe acontecimentos vivenciados pelos personagens que também acontecem na realidade? Quais?

Cultural: Você fazia ideia que existiam tantas histórias da “Chapeuzinho”?

Afetiva/ Psicológica: Quais os sentimentos que prevaleceram ao escutar as histórias?

Estética: Qual a história que você mais gostou? Por que?

Criatividade: Após escutar diferentes histórias do clássico “Chapeuzinho Vermelho”, seria possível você brincar de faz-de-conta e criar uma história?

3 – INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1- Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Tópico 1: Seleção do Conto de fadas

Como já mencionado anteriormente o primeiro momento será a leitura dos três clássicos, “Bela Adormecida”; “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria”.

Após as três histórias terem sido lidas, disponibilizar os livros para que as crianças manuseiem e falar sobre as características dos contos de fadas, em seguida, propor uma votação para escolha de qual das três histórias as crianças querem saber mais, qual irá nortear a proposta pedagógica.

Tópico 2: Chapeuzinho Vermelho - Charles Perrault

Na praça em roda de leitura em um tapete apresentar o livro e ler a história, além de usar caixa surpresa, a qual, em alguns momentos saem objetos representativos. Em seguida instigar para que as crianças questionem sobre a história, além de questionar a opinião delas crianças sobre o percurso da história, os sentimentos, sensações e as descobertas.

Tópico 3: Chapeuzinho Vermelho - Irmãos Grimm

Na sala de atividade conversar sobre a história Chapeuzinho Vermelho, em seguida propor para irmos ao campo e ler a história, em seguida contextualizar o histórico de Perrault e dos irmãos Grimm apresentar foto deles e explicar a relação entre os autores, posteriormente, deixar que as crianças manuseiem o livro e façam questionamentos. Em seguida, as crianças poderão brincar com os fantoches e representar a história como preferirem.

Tópico 4: A outra história de Chapeuzinho Vermelho

Iniciaremos na sala de atividade relembando os detalhes da história dos irmãos Grimm, em seguida expor que após os irmãos Grimm também surgiram outras versões do clássico Chapeuzinho Vermelho e então apresentar o livro “A outra história de Chapeuzinho Vermelho” e deixar que as crianças manuseiem e façam a leitura silenciosa da história, em seguida propor que representem com o faz-de-conta a história, para isso poderão usar máscaras, fantasias e reorganizar a sala da maneira que quiserem. Após as crianças apresentarem a história, ler o que está no livro e potencializar nas crianças um movimento dialético do ato de ler sobre este processo de criatividade.

Tópico 5: Chapeuzinho Amarelo

No pátio do CMEI, questionar as crianças sobre o nome da história Chapeuzinho Amarelo. Posteriormente ir até a sala de atividade e fazer uma cabana escura com lençol e uma lanterna, iniciar falando sobre os medos de quando era criança, posteriormente questionar sobre quais os medos que as crianças têm? A partir disso iniciar a história Chapeuzinho Amarelo aliada a mediação literária sobre as vivências e significados das crianças.

Tópico 6: Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante

Na praça com tapete iniciar lendo a história com entonação e ao finalizar questionar sobre o título da história, o que pode ser esta aventura borbulhante? O que é borbulhante? Deixar que as crianças se expressem, em seguida ler a história usando as imagens do livro e a entonação de voz, em seguida disponibilizar o livro para manuseio e instigar uma conversa literária sobre os aspectos da história, para finalizar um brinde assim como a história propõe cheio de borbulhas.

3.2 – Listar os recursos necessários para a atividade:

Livros, fantoches, tapete de história, máscaras, fantasias, tapete, almofadas, caixa surpresa, lençol, quadro, giz, lanterna, imagens Perrault e irmãos Grimm.

4 – CATARSE

4.1 – Síntese mental da criança (no planejamento, colocar-se no lugar da criança e fazer a síntese em seu lugar):

Mesmo estando no P5 eu posso ler de diversas maneiras e também posso pedir para as pessoas lerem para mim. Com a leitura posso descobrir muitas coisas que ainda não sabia, além de ir para vários lugares que não conheço e inventar coisas.

Os contos de fadas podem contar muitas coisas sobre a vida real também é só a gente pensar sobre a história e encontrar aspectos da nossa vida também ou então só fazer de conta que é muito bom!

4.2 – Avaliações

Como foi participar desta proposta com o clássico “Chapeuzinho Vermelho”? E agora seria possível brincar de faz-de-conta e criar uma nova história deste clássico?

5 – PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções da criança

Ter mais contato com a Literatura;
Estimular o contar histórias em casa e na escola;
Tentar criar histórias.

Ações da criança

Pegar livros para ler;
Contar histórias em casa e na escola;
Criar histórias com os amigos.

Fonte: Adaptação. GASPARIN, João Luiz. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico- Crítica. In: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

O desenvolvimento das atividades organizadas aconteceu com leitura silenciosa, oral e representação das crianças por meio do brincar de faz-de-conta.

Estes momentos potencializaram o contato das crianças com os clássicos da literatura infantil utilizando diferentes metodologias. Buscamos reexplicar às crianças como se faz leitura silenciosa, já que esta ação é impulsionada na sala de atividade.

Tal aspecto tem como pressuposto os estudos de Vigotski (2014) que consideram a leitura silenciosa essencial, pois, a criança ao se desprender do aspecto sonoro da escrita, evita a redução da leitura em decodificação de letras em sons que dificulta a compreensão do texto.

Porém, isto não desqualifica a leitura em voz alta, uma vez que também fizemos uso desta metodologia durante as atividades organizadas. Entretanto, compreendemos que se torna importante possibilitar a experiência com a leitura e a escrita ao almejarmos formar crianças produtoras e leitoras de textos.

O intuito de propor histórias com versões e formas diferentes foi o de ampliar as experiências da criança, pois, quanto mais “ver, ouvir e experimentar, quanto mais elementos a criança tiver à sua disposição, mais importante e

produtiva, em circunstâncias semelhantes será sua atividade imaginativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Diante destes elementos, ressaltamos que a turma P5 encontra-se na idade pré-escolar, momento em que Vigotski (1991b) considera o faz-de-conta como atividade principal da criança. Ao propormos subsídios que enriqueçam o cotidiano no CMEI é extrema relevância, pois o faz-de-conta é a representação da realidade que circunda a vida da criança.

Sendo assim, quanto mais ricas são as atividades organizadas, quanto mais experiências são proporcionadas às crianças mais abundante pode ser seu desenvolvimento.

5.3 Atividades organizadas: formação da identidade leitora na Educação Infantil

Diante destes elementos compreendemos que a qualidade e a variedade do repertório oferecido à criança é de extrema relevância, pois, toda imaginação constituída pela criança advém da realidade percorrida pela história humana que lhe é propiciada.

O segundo tópico do planejamento apresentou a finalidade de conhecer a primeira versão do Conto de Fadas “Chapeuzinho Vermelho”, a fim de potencializar a linguagem por meio do questionamento, da inquietação e interpretação do texto.

Desta maneira, nosso cenário no mês de fevereiro foi a praça em frente ao CMEI. Usamos uma caixa surpresa, na qual, havia objetos representativos. A história da vez foi a versão de Charles Perrault, sendo assim, foi lida a história pela professora/pesquisadora, e durante este processo levamos em consideração que:

Ao dirigir as palavras-signos das histórias às crianças, estamos colocando em prática esses pressupostos teórico-metodológicos neles incluso o afeto. Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 28).

Introduzimos possibilidades de participação na história seja por meio dos sons, ou, então, na narrativa com as respostas do lobo. Ao final da história as crianças estavam extasiadas, encantadas com o trajeto percorrido pela história,

concomitantemente com este sentimento as crianças apresentavam também expressões, falas, perguntas sedentas de respostas como:

C5: O que é esse negócio que a vó da Chapeuzinho fala chavetinha e tramelinha?
C9: Por que Chapeuzinho morava em uma aldeia? O que é isso?
C12: O que é isso que você leu no final?
C10: Onde está o caçador na história?;
C8: Por que a vó e a Chapeuzinho morrem? (INFORMAÇÃO VERBAL)⁷

Os três outros momentos do mês de fevereiro foram destinados a problematizar e apresentar as dimensões do planejamento frente aos questionamentos das crianças.

Organizamo-nos inicialmente apresentando o autor da história, para isso utilizamos uma foto de Charles Perrault e enfatizamos que foi o primeiro a coletar contos populares e organizá-los. Foi necessário caracterizar que naquela época as crianças eram vistas como adultos em miniatura, que eram levados para a lavoura assim que atingiam idade suficiente e logo após os primeiros passos eram encarregadas dos afazeres domésticos e apenas nos momentos de descontração, após o trabalho é que as histórias populares eram contadas, só após alguns anos que a criança foi pensada como um ser diferente do adulto, com suas especificidades. (COELHO, 2012).

A relação do contexto da história foi problematizada junto com as crianças, este processo pode ser observado nos diálogos estabelecidos durante as atividades organizadas no mês de fevereiro:

P/P: Diante das perguntas que vocês realizaram agora é minha vez de perguntar! (As crianças riem neste momento). Vocês sabem porque as vezes nós lemos ou escutamos uma história e não conseguimos entender algumas coisas. [...] Por quê? Falta informações do contexto, falta saber o que acontecia naquele momento para conseguirmos entender, porque as histórias nos trazem o mundo da fantasia, imaginação e também a realidade. Afinal, conhecemos outros lugares, outras pessoas e outras emoções por meio das histórias. Assim para entendermos os detalhes precisamos investigar o que tem por trás, pois, tem vivências, tem um mundo diferente. E vocês já começaram muito bem, pois, fizeram perguntas sobre o texto para entendermos melhor a história.
C3: Quer dizer que tem uma história sobre a história? (risos)
P/P: Tem um contexto, coisas que interferem na história.
C9: Verdade a professora já falou que antes a gente nem era criança, era igual adulto.

⁷ Transcrição direta da atividade organizada.

P/P: Antes as histórias só eram contadas de pessoas para pessoas, mas, com Perrault isso muda e os Contos de Fadas começam a ser escritos, assim, a história que vocês escutaram é a primeira versão de Chapeuzinho Vermelho que antes era apenas contada pelas pessoas.

C8: Isso faz tempo?

P/P: Sim, isso faz muito tempo, faz mais ou menos 320 anos, temos que juntar a idade de todas as crianças e professoras do CMEI.

C11: Então Perrault já morreu?

P/P: Sim ele morreu faz tempo!

C5: Igual o homem das cavernas né?!

P/P: Isso mesmo!

C2: Mas ele escreveu a história depois dos homens das cavernas né?

C1: Claro né! A professora disse que ele escreveu um livro, os homens das cavernas só escreviam nas cavernas.

C5: É verdade depois que veio o pergaminho, o papel.

P/P: Isso mesmo quando Perrault reuniu todas as histórias e publicou já tinha impressão.

C12: Gente! Então nós não conhecíamos a primeira história da Chapeuzinho! (expressão de espanto)

P/P: Na maioria das vezes vocês devem ter escutado a versão dos irmãos Grimm que conversaremos um outro dia.

C13: Quanta coisa nova!

P/P: Sim, por isso tem tantos detalhes que vocês perguntaram sobre a história, por exemplo a chavetinha e a tramelinha são partes do trinco de uma porta mais antiga daquela época em que foi escrita a história (apresentando uma imagem como exemplo)

C6: Nossa! Eu já vi um negócio assim lá no sítio, mas não sabia que era esse nome.

P/P: A aldeia que vocês também perguntaram é um lugar com poucas pessoas morando e geralmente é na zona rural, e em alguns lugares pode ser chamada também de vila.

C7: A Aline do P4 mora em uma vila nós passamos lá com a Kombi pegar ela.

P/P: Realmente aqui perto de São Luiz tem uma vila, lá tem poucas casas o chão é de terra e geralmente temos que usar transporte para chegar até lá.

C12: O que é isso que você leu no final?

C10: Onde está o caçador na história?

C8: Por que a vó e a Chapeuzinho morrem? Lembra que eu disse que essa é a?!

C1: Primeira história da Chapeuzinho!

P/P: Isso mesmo! Então por ser a primeira história da Chapeuzinho ela está aqui nesse livro que foi chamado de "Mãe gansa", neste livro tem também outras histórias que trazem coisas alegres e coisas da fantasia, coisas que a gente imagina

C3: Então aí pessoas podem voar?! Ou se transformar?!

P/P: Exatamente, aqui tem coisas fantasiosas aquilo que imaginamos! Mas sempre tem um pouquinho da realidade também, neste caso a sociedade francesa apresentando "moais da história"

C7: O que é moral? Eu já escutei meu pai falar isso!

P/P: É um ensinamento que as pessoas querem transmitir, quando elas acham algo certo, aí elas querem que todos pensem do mesmo jeito. (INFORMAÇÃO VERBAL).⁸

Diante das expressões verbais e faciais apresentadas pelas crianças, além da associação da história com o contexto já estudado em outro momento

⁸ Transcrição direta da atividade organizada.

que não o das atividades organizadas sobre “o homem das cavernas” foi possível perceber que ao realizar junto com a professora/pesquisadora a análise da história, para responder às curiosidades das crianças foi necessário ressaltar os detalhes das palavras e dos acontecimentos, a intertextualidade que o autor faz com a realidade da época. Ademais apontamos que durante a análise podemos sentir o quanto o contexto histórico interfere diretamente na compreensão do texto.

Abrantes e Martins (2007) esclarece-nos sobre a necessidade de partir desta prática inicial, porém como proposta de superação desta para a apropriação do conhecimento científico da compreensão da essência do texto:

[...] a vinculação que o sujeito do conhecimento deve realizar com a prática social não se limita ao contato pragmático com a realidade, ocorrendo somente se o indivíduo se apropriar dos fenômenos reais em suas múltiplas determinações. Para isto, é necessário integrar-se, pela via das apropriações, às questões filosóficas e científicas que se objetivam em obras humanas imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tome consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. É preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

Apenas por meio das abstrações, categorias simples podem retornar à realidade com um novo olhar. Assim, o movimento do método pedagógico incorpora a mediação como possibilidade de conhecimento teórico da relação entre o sujeito e a realidade investigada.

Com este pressuposto percebemos que todo texto tem uma intenção, o texto de Chapeuzinho Vermelho em sua primeira versão fez com que as crianças do P5 se questionassem e se surpreendessem com as respostas encontradas por meio da mediação docente e da possibilidade de atribuir voz às crianças durante o processo de novos olhares.

Assim, o diálogo estabelecido entre as crianças, o texto lido e a mediação da professora/pesquisadora, analisando e reelaborando aspectos do texto em prol da compreensão total, enfatiza que a palavra posta cria a necessidade de compreender o contexto, ou seja, a partir da produção do outro, foi possível produzir sentidos, a palavra é elemento fundamental da linguagem, pois ela “[...] nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e

relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência”. (TULESKI, 2011, p. 203).

Todavia, enfatizamos que a palavra ganha novos significados dependendo do contexto em que se encontra:

Em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra embora conservando a mesma referência objetual, vai adquirindo novas estruturas semânticas, mudando e enriquecendo o sistema de enlaces e generalizações que a compõem. Essa mudança não significa somente a alteração da estrutura semântica da palavra, mas a alteração dos processos psíquicos que estão por detrás dela. (TULESKI, 2011, p. 206).

Percebe-se deste modo que a linguagem, torna-se no decorrer do desenvolvimento da criança ferramenta para a elaboração do processo do pensamento (TULESKI, 2011), pois, na comunicação escrita, faz-se necessário a leitura integral do texto para compreensão.

Diante disso, fazemos o paralelo com a história da “Chapeuzinho Vermelho” na versão de Perrault, após a leitura integral as crianças junto com a professora/pesquisadora problematizaram as palavras por meio do contexto, assim, foi possível verificar que as pistas para compreensão não são lineares, mas esparsas e fundamentais para que se tenha o sentido interno do texto.

A “compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 401). Neste sentido, entendemos que o próprio texto oferece subsídios para dar início à produção de sentidos sociais. Porém, é necessário uma análise e representação mental oferecida pelo texto, sem este processo a compreensão torna-se limitada.

O terceiro tópico do planejamento apresentou o objetivo de reconhecer o conto de fadas disseminado, a fim de estabelecer novas possibilidades de apreciação.

No campo próximo ao CMEI, a professora/pesquisadora começa lendo em voz alta enfatizando como leitores pensam enquanto leem, para, posteriormente, em outras atividades organizadas propor práticas colaborativas de leitura entre as crianças. A leitura foi da Chapeuzinho Vermelho na versão dos Irmãos Grimm com o uso de fantoches, no decorrer deste mês foi possível relatar que:

As crianças demonstraram-se atentas durante toda a contação da história, além também de contribuírem com o texto respondendo às

perguntas de Chapeuzinho, “Vovó que orelhas grandes a senhora tem” [...] foi possível perceber também que o olhar frente ao texto foi diferente da primeira atividade organizada, pois, ao finalizar a história as crianças fizeram conexão com o texto anterior comparando-o com o atual e enfatizando aspectos distintos que foram problematizados com a mediação docente. (DIÁRIO DE BORDO, 29/03/2017)

Assim, os questionamentos das crianças frente a história giraram em torno do aparecimento do caçador que foi tão esperado na história anterior, além também do espanto das crianças ao escutarem que Chapeuzinho levou vinho para a vovó, outra frase da história que também causou espanto foi o lobo dizendo à Chapeuzinho “está séria como quem vai à escola”.

Diante destes elementos foi necessário trabalhar com o contexto da referida história e apresentar os autores Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Karl Grimm, os famosos Irmãos Grimm.

Ao falar dos irmãos foi explicado que os Grimm eliminaram conteúdos violentos da história de Chapeuzinho e moderaram elementos perturbadores, pois, a partir do olhar destes autores as histórias começam a expressar mais suavidade e situações amenas, sendo assim, os aspectos negativos são substituídos pela esperança e a confiança na vida, e sempre há uma mensagem positiva. (COELHO, 2012).

E é com esta explicação sobre as intervenções dos Irmãos Grimm na literatura que as crianças compreenderam a aparição do caçador na história, apontaram também que “Nesta história os autores não colocam a moral separada, ela vai na história” (C8).

Foi acrescido na mediação de leitura com as crianças que além da alteração do lugar da moral há alteração no contexto histórico, o fato que provoca a perda da vida em uma história em outra há possibilidade de aprender pela experiência.

Além disso, ao questionarmos as crianças sobre as frases do aspecto negativo sobre ir à escola e sobre levar vinho para a avó, fizemos com que olhassem para a própria realidade, além de revisitarem a história de Perrault, pois, as crianças afirmaram que:

C1: No outro ano eu não gostava de vim para a escola, o lobo estava certo!

P/P: Por que você não gostava?

C1: A professora era muito chata! Não deixava a gente brincar, não contava histórias.

C5: Agora eu entendi o que o lobo quis dizer, mas eu gosto de vim pra escola!

C1: Hoje eu gosto também! Era antes que eu não gostava.
C14: E se for pensar na outra história a do Perrault lá as crianças não podiam ir pra escola né?! Por que elas tinham que trabalhar.
P/P: Realmente podemos fazer este paralelo entre o que vocês já viveram e o que escutaram na outra história e em relação ao vinho quais são as leituras que podemos ter?
C12: Meu pai toma vinho em casa.
P/P: E ele toma em qual situação?
C12: Toma quando tem festa.
C6: Aaaa meu pai também toma vinho! Ele fala que é bom para o coração
P/P: Podemos fazer as duas leituras para a história de Chapeuzinho, sim ou não?
C7: Sim porque a vó dela estava doente então precisava de vinho, e também no final da história eles estão felizes porque elas estão vivas de novo e tomam vinho. (INFORMAÇÃO VERBAL).⁹

Diante de tal situação foi apresentado às crianças que realmente há estudos científicos que comprovam uma correlação inversa entre o consumo leve a moderado de vinho e o risco cardiovascular ¹⁰, ademais até o poeta romancista afirmar que “O vinho proporciona alegria ao coração dos homens, e a alegria é a mãe de todas as virtudes” (GOETHE, 1971, p.104).

É possível perceber que com o diálogo estabelecido entre as histórias, as crianças, a professora/pesquisadora e a realidade social vivenciada são frutos de ouvir histórias, movimento que amplia horizontes, ao conhecimento científico.

Para “[...] a formação de qualquer criança escutar histórias é o início da aprendizagem de um leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descoberta e compreensão de mundo” (ARENA, 2010, p. 16).

Com tantas descobertas ao finalizarmos a mediação de leitura as crianças puderam manusear o livro e brincar, contar histórias com os fantoches da maneira que preferissem, ao manuseá-lo as crianças iniciaram o processo de estabelecer relações entre as histórias e a realidade brincando de faz-de-conta.

Foi extremamente interessante perceber o quanto as crianças desenvolveram histórias usando elementos das duas histórias trabalhadas e ainda criaram aspectos diferentes, pois, tinham repertório para imaginar.

Esse processo cria a necessidade da leitura com intuito de saber cada vez mais; neste percurso o acesso à cultura produzida pela humanidade, possibilita a reprodução das qualidades humanas.

⁹ Transcrição direta de atividade organizada.

¹⁰ <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=12070110>

Nesta perspectiva, a literatura representa papel essencial ao propiciar condições para o desenvolvimento e ampliação de capacidades especificamente humanas durante a infância. Mediante a atividade de leitura (ARENA, 2010; LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2001), as crianças têm a oportunidade de se apropriar da história e da cultura do homem, além de recriar a realidade.

O quarto tópico do planejamento teve como intenção instigar o ato de ler por meio da leitura silenciosa do clássico, a fim de estabelecer relações com o cotidiano, além de utilizar a criatividade proporcionando a ampliação da leitura de mundo.

O cenário para essa atividade foi a sala de atividade organizada em quatro grupos, assim, a professora/pesquisadora apresentou para as crianças da turma P5 que após a versão dos Irmãos Grimm surgiram diversas versões da Chapeuzinho Vermelho em forma de livro, afinal a sociedade e o contexto histórico alteram-se, transformam-se e a imaginação e criatividade dos autores voam horizontes para contar coisas novas.

Foi apresentado a história do autor Jean-Claude Alphen, foi publicada no ano de 2016, do título é “A outra história de Chapeuzinho Vermelho”. Ao apresentar o título e a capa do livro as crianças já começaram a comentar sobre as possibilidades do que seria a história.

Logo adiante a professora/pesquisadora explicou que a atividade organizada seria desenvolvida de uma forma diferente das atividades anteriores. Foi distribuído um livro para cada grupo, as crianças se organizaram para fazer a leitura individual e silenciosa da história. Diante disso foi possível relatar que:

Algumas crianças questionaram sobre fazer a leitura silenciosa, ressaltando que ainda não conseguiam ler, desse modo a professora/pesquisadora entrevistou retomando alguns aspectos que já trabalhava desde o início do ano letivo, sobre as possibilidades de ler que temos a nossa volta, que a todo momento estamos lendo, e que ler não é apenas juntar as letras, é muito mais que isso, são as expressões, imagens, brincadeiras. Assim, ela lembrou outros momentos que já realizamos atividades de leitura individual e silenciosa como os livros que vocês podem pegar entre o tempo de espera entre uma atividade a outra, como a leitura de história em quadrinhos, da linha do tempo entre tantas outras que já fizemos. Neste momento as crianças que questionaram sobre realizar a leitura silenciosa, retomaram o conceito e então afirmaram “é verdade, nem é difícil!”. E a professora/pesquisadora complementou que as crianças deveriam se atentar aos detalhes das imagens apresentadas no livro, além também de realizar conexões com as histórias da Chapeuzinho que vocês já conhecem e com a realidade vivenciada até então. (DIÁRIO DE BORDO, 06/04/2017).

Ressaltamos que a proposta da leitura silenciosa foi mais uma das formas de vislumbrar a formação da identidade leitora na Educação Infantil. Nesse sentido, amparamo-nos em Zilberman (1985) que afirma que as pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, somos instigados a entender um mundo transmitido por meio de letras e imagens. A leitura que coincide com um enriquecimento íntimo, pois, a imaginação da criança recebe inúmeros subsídios, ainda que não seja a leitura convencional.

Compreendemos que a conquista da autonomia do leitor pressupõe o exercício do ato de ler, da compreensão individual do desconhecido e está apropriação pode acontecer por meio do acesso direto aos livros, o que posteriormente pode ser comunicado pelo leitor em voz alta. (MANGUEL, 1997).

Para tanto, após as crianças realizarem a leitura silenciosa, foi proposto que falassem sobre o que haviam lido na história, deste modo foram realizando conexões entre as leituras realizadas anteriormente.

Em um segundo momento, as crianças se organizaram com a mediação da professora/pesquisadora para dramatizarem a história para isso puderam usar máscaras, fantasias e reorganizar o espaço da sala de atividade, este momento foi de uma riqueza significativa:

Inicialmente as crianças ficaram um pouco confusas com o que deveriam realizar, sendo assim, a professora/pesquisadora entrevistou e lembrou os teatros que já havíamos desenvolvido, além também da relação com os textos coletivos que já haviam criado. Deste modo, as crianças estabeleceram conexões e começaram a interagir de maneira significativa umas com as outras com argumentos sobre a leitura silenciosa que haviam realizado, assim conseguiram criar a história coletiva, dividir os personagens, se caracterizarem e dramatizarem. (DIÁRIO DE BORDO 20/04/2017)

Foi possível perceber que durante a interação das crianças para explicarem sobre a leitura silenciosa que haviam desenvolvido, apresentavam por meio da linguagem as imagens mentais que já estavam estabelecidas aliadas aos sentidos atribuídos à história, e ao movimento afetivo em considerar nesta vivência o que o outro diz, para tanto, desenvolveram relações entre o objeto de leitura, o conhecimento, a interação, além de estabelecer relações com a realidade e o mundo que as cerca, sendo assim:

A vivência depende da atitude e atitude também passa a depender da vivência, em que a unidade cognição-afetivo passa a ter outra cadência. O afetivo aqui não é simplesmente uma relação amável e prazerosa, pode até ser, mas é denotativo daquilo que afeta a criança.

Os sentidos não serão formados por aquilo que o professor apresenta como sendo significativo para ele em sua tarefa de ensinar, porém será uma resultante das relações estabelecidas com tudo o que está posto no entorno infantil. (GIROTTI, 2016, p. 41)

Após a dramatização a professora/pesquisadora elogiou o processo sobre a criatividade e a organização das crianças e então leu a história do livro para as crianças potencializando um movimento dialético do ato de ler sobre o processo da criatividade. Uma leitura nunca é a mesma, o leitor jamais retorna num mesmo livro ou numa mesma página, pois à medida que ele realiza outras leituras se transforma, resgata vozes do passado, propõe vozes para o futuro, desenvolvendo sentidos únicos, capazes de produzir um novo texto. (MANGUEL, 1997).

Foi este movimento que foi percebido no olhar das crianças, pois, ao escutarem a leitura da história, revisitaram as histórias trabalhadas anteriormente e a que haviam criado de maneira coletiva possibilitou um novo olhar.

Este é um novo percurso proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, capaz de aliar a relação entre o cotidiano e o não cotidiano, valorizando as experiências de cada criança, mas sem perder de vista as experiências acumuladas. A literatura assume função estética e apresenta-se como elemento cultural, pois além de propiciar a fruição do texto e a necessidade pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação, enriquecendo as vivências infantis.

Diante desta compreensão, o quinto tópico do planejamento apresentou a finalidade de realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história Chapeuzinho Amarelo e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo por meio da educação literária humanizadora.

Inicialmente no pátio do CMEI a professora/pesquisadora apresentou o título da história Chapeuzinho Amarelo que foi escrita em 1979. Diante do título as crianças já se inquietaram e queriam saber por que Chapeuzinho Amarelo ao invés de Vermelho.

Desta maneira, iniciou-se a mediação com perguntas para instigar as crianças com intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem, a intenção foi a de que as crianças falassem, pensassem a respeito da temática: [...] quanto mais as crianças puderem falar em situações

diferentes, problematizar assuntos, mais poderão se desenvolver de maneira significativa. (BRASIL, 2014, p. 37).

As crianças tiveram várias tentativas para compreenderem a cor do capuz de Chapeuzinho como “A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo” (C3); “Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarelo, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela (risos)” (C14); “Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo” (C7).

Diante das falas percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada em casa para com a história, sendo assim, sentiram-se pertencentes ao conto.

A professora/pesquisadora ao retomar o diálogo afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, realmente a vovó poderia não ter encontrado um capuz vermelho e mudou de cor, ou então ao pensarmos que Chapeuzinho não coma comida e talvez tenha ficado com a pele amarelada, este argumento conta com cunho de conhecimento científico: a pele pálida ou amarelada pode caracterizar segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria a ausência de nutrientes¹¹ que são utilizados na produção de elementos dos glóbulos vermelhos em nosso corpo, e então podemos associar com o faz-de-conta a pele amarelada que se transferiu para o capuz de Chapeuzinho, além de haver a possibilidade da mãe da menina ter lavado o capuz com algum produto que deixou amarelo.

Porém, precisamos repensar mais uma vez no contexto, a professora/pesquisadora expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que neste período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, de tortura, e de outros métodos punitivos. O próprio autor foi exilado para outro país, por escrever músicas, livros que opinavam sobre a situação nacional, motivo pelo qual toda essa violência derivava opiniões contrárias.

Diante deste breve contexto as crianças questionaram, “Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?” (C3); “É verdade nós precisamos

¹¹ http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2015/02/10904-TEP2008.pdf

de concentração para isso” (C8); “Ele nem pôde conversar sobre ideias com os amigos e professora?”. (C12).

Foi possível perceber que mesmo com um breve contexto histórico, pois, não era o objetivo da atividade organizada, as crianças se sentiram incomodadas com a ausência de liberdade de expressão, ressaltando as coisas ruins, a conversa com os amigos. Para eles este é um sentimento cotidiano já que na sala de atividade visamos conversar e criar argumentos para desenvolver as propostas.

Sendo assim, a professora questionou se os argumentos a respeito da cor do capuz de Chapeuzinho continuavam os mesmos, então as crianças mencionaram: “Eu não sei porque agora ficou difícil” (C6); “Eu não imagino um lugar onde não podemos falar nada se não pode acontecer alguma coisa” (C9); “Eu acho que eu iria ter medo de viver assim, porque eu falo demais minha mãe diz” (C1).

Frente a fala das crianças a professora/pesquisadora apontou que o início da história do livro é bem assim “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. (BUARQUE, 1998). As crianças ficaram espantadas e questionaram: “Nossa era amarelo de medo?!” (C10); “Que triste!” (C8); “E será que a mãe dela aparece na história” (C5); “Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!” (C11); “Eu também!”. (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história “Amarelada de medo” percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções, vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura. (ARENA, 2010).

Aproveitando o clima aguçado de sensações e significados das crianças frente a história a professora/pesquisadora propôs trocar de cenário do pátio onde este diálogo foi desenvolvido e dirigir-se até a sala de atividade, a qual já havia uma cabana escura com lençol. Então entramos embaixo da cabana, assim:

As sensações foram as mais variadas, risadas, sustos, cochichos até que a professora/pesquisadora acendeu uma lanterna e iniciou dizendo que iria contar sobre os medos de quando era criança, as crianças vibravam com os medos que iam sendo contados, e por meio das expressões faciais iam vivenciando cada detalhe. Posteriormente questionou as crianças e vocês quais são seus medos? Alguém quer

contar? E por incrível que pareça muitas crianças expressaram seus medos usando a lanterna como espécie de compartilhamento de vivências, falando dos medos do escuro, do homem do saco, de dormir sozinha, de se perder no mercado, pois, quem falava segurava a lanterna e conseqüentemente passava para o próximo amigo, além da humanidade transmitida neste momento, visto que, as crianças se apoiavam e diziam “Não precisa de medo, isso não é nada! ”. A partir desta experiência foi contada a história Chapeuzinho Amarelo aliada a mediação literária sobre as vivências e significados das crianças. (DIÁRIO DE BORDO, 18/05/2017)

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível expressar pensamentos e reflexões por meio da linguagem:

[...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. A generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que, elas transcenderam da sensação imediata para um salto qualitativo pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e posteriormente compreendendo a história de Chapeuzinho Amarelo que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto.

Desta maneira, aliada a ação docente, a literatura apresenta nesta trajetória o paralelo entre o mundo mágico e a realidade das crianças intermediada por tempos e espaços provocadores de leitura, o qual compreendemos como potencializador de humanização, e que em alguns momentos questiona e repensa com a história:

Até que ponto as leis, códigos, costumes ou interdições, institucionalizados ou não, que nos regem, são válidos? Até que ponto o medo deve continuar sendo a única reação possível diante do interdito injusto e arbitrário? Novos tempos já se desenham no horizonte e a literatura (ou a arte em geral) já está podendo rir dos ‘monstros’. E não há ‘fantasma’ que resista a boas gargalhadas. (COELHO, 2012, p. 211)

Assim, precisamos compreender que este é um processo histórico-dialético, deste modo é necessário que tenhamos um olhar sobre o novo como consequência do antigo para não nos fecharmos em ignorância. Contudo, ressalva-se que cada texto deve ser interpretado como produto intencional de um autor que, por sua vez, também é fruto de determinado tempo e espaço. Somente assim poderemos visualizar a literatura como um fenômeno efêmero, provocador do pensamento.

Para tanto, o sexto tópico do planejamento teve o objetivo de apresentar um Conto de Fadas, em que o personagem principal é O Chapeuzinho Vermelho, a fim de causar estranhamento e nova sensação nas crianças.

O cenário da atividade organizada foi a praça em frente a instituição, as crianças estavam sentadas no tapete de maneira confortável, assim, a professora/pesquisadora iniciou apresentando o título da história “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, e questionou, o que pode ser esta aventura borbulhante?

Em seguida a história foi lida usando as imagens do livro e a entonação de voz, ao final foi disponibilizado o livro para as crianças manusearem e diante das ilustrações e do texto apresentado foi instigado uma conversa sobre os aspectos da história, diante desta trajetória as crianças fizeram alguns questionamentos e afirmações:

C12: É diferente ser um menino, nunca tinha visto, mas eu gostei de ser o Chapeuzinho!

C10: Eu também (risos) Ele tem um casaco, eu também tenho, posso ser o Chapeuzinho não é verdade?!

P/P: Sim você pode!

C3: Deve ser muito legal escutar todas aquelas histórias que os viajantes contavam para o Chapeuzinho!

C7: Sim! Deve ter histórias horripilantes, olha isso! (mostrou a ilustração do livro)

P/P: Você gostou destas ilustrações?

C7: Sim! Elas dizem muito, é assim que você fala né professora?! (risos)

P/P: Sim temos que ler também as imagens

C10: Eu li e vi coisas escondidas nas imagens desse livro aqui

C6: Verdade! Achei lua passarinho, o lobo no meio das árvores

C1: Eu gostei ainda mais do Chapeuzinho e da vovó

P/P: A é?! Por quê?

C1: O Chapeuzinho tem uma cara de arteiro e bonzinho ao mesmo tempo (risos) e a vovó é muito diferente, achei engraçada! (risos).

C4: Verdade eu também achei (risos).

C5: Eu gostei mesmo é desse refrigerante borbulhante! C13: Eu também! Qual será o segredo para esse refrigerante ser tão saboroso e o lobo desistir da vovó?! (INFORMAÇÃO VERBAL)¹²

Diante das expressões das crianças percebemos inicialmente o estranhamento frente a figura do menino e da caracterização dos personagens. Apresentar a literatura estética e se distanciar dos estereótipos é um processo desafiante, já que em sua maioria à Educação Infantil na seleção das obras literárias se caracteriza por escolher o mais simples, afinal são pequenas, não entendem, não leem, estes são argumentos que sentenciam a despropositada incapacidade infantil.

Entretanto, às avessas desse discurso e com atitudes que a repelem a própria criança ressalta “as imagens dizem muito né professora”. Tal discurso encontra-se carregado de um trabalho que vislumbra a possibilidade da formação da identidade leitora em todos os seus aspectos, nas ilustrações, nas brincadeiras com as palavras, nos títulos, nos paratextos e materialidade das obras, recursos da riqueza da literatura.

Sendo assim, foi necessário explicar para as crianças que a autora Lynn Roberts a partir da história original da Chapeuzinho Vermelho resolveu inovar e criou o menino Tomás e todas suas peculiaridades.

Deste modo, ressaltamos também que a história tem traços “diferentes”, mencionados pela fala das crianças como a roupa do menino da avó e até do cenário da história por estar caracterizando o século XVIII na Europa, uma época em que se usava grandes perucas e vestidos acetinados, além dos móveis e da decoração serem europeus, pois a família de Chapeuzinho Vermelho seria desta região e a vovó apresenta aspectos de uma senhora rica e requintada.

Com os detalhes apresentados pelas crianças percebemos o quanto percebem a diferença de uma literatura de qualidade, o quanto está literatura as atinge de maneira diferente. Além da expressão verbal sobre as histórias, demonstraram pelas atividades organizadas atenção, curiosidade e sentimento de pertencimento. Não sem razão ressaltamos a riqueza da linguagem visual “a ilustração precisa fugir de estereótipos porque estes estreitam a visão dos leitores e direcionam uma maneira de ser e de agir” (FEBA; VALENTE, 2016),

¹² Transcrição direta da atividade organizada.

devem ser variadas e criativas para sensibilizar o olhar do leitor e desenvolver a capacidade de apreciação estética.

A instituição de Educação Infantil pode possibilitar espaços e tempos oportunos para que a criança aprenda e se desenvolva por meio da cultura elaborada historicamente e vislumbrar caminhos para a composição da identidade leitora.

Outro aspecto relevante da história que foi instigado pelas crianças é a respeito da aventura borbulhante e de como este refrigerante era tão saboroso. Deste modo, foi discutido sobre a importância das borbulhas no refrigerante, isto é, do gás que está relacionado diretamente com a capacidade de influenciar o sabor da bebida. Ao colocá-lo na geladeira para resfriar, permitimos que o gás presente na bebida se dissolva na água. Essa dissolução está relacionada com a melhora do sabor e diminuição do pH.¹³

Diante deste conhecimento científico, realizamos a experiência com as crianças de nos deslocarmos até o mercado próximo do CMEI e observamos os sabores e tamanhos de refrigerantes que lá constavam, além de compararem as embalagens umas com as outras e com a da história.

A proprietária do mercado chegou e questionou “o que as crianças vieram fazer no mercado?” A explicação das crianças sobre esta indagação nos fez mais uma vez ter a certeza de que ao olharem para a história com olhos sedentos de humanidade de cultura as crianças transcendem e se apropriam dos fatos, assim, a literatura é a travessia que possibilita uma formação significativa:

As crianças apresentaram todo o contexto para a proprietária, falando sobre a história explicando que após a versão original dos Grimm, a autora criou Tomás que era um menino e tinha um casaco e todos os elementos sobre o desenrolar da história, além de fazerem sons e entonações assim como a professora/pesquisadora realizou sobre a aventura borbulhante e para finalizar falaram sobre a explicação química das borbulhas o famoso segredo deste refrigerante, para então falar do objetivo do porquê estávamos no mercado. (DIÁRIO DE BORDO, 24/08/2017)

Subsequente a explicação para a proprietária do mercado as crianças realizaram uma votação sobre qual sabor de refrigerante levaríamos, todavia, as crianças ressaltaram para a proprietária que precisávamos comprar refrigerantes

¹³ DIAS, Diogo Lopes. "Importância do gás no refrigerante"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/importancia-gas-no-refrigerante.htm>>. Acesso em 04 de outubro de 2017.

que estavam na geladeira há dois dias e outro que estava apenas na prateleira e assim o fizemos, saboreamos o refrigerante quente logo após sair do mercado e compartilhamos a sensação e gosto que sentimos.

Contudo, após o jantar saboreamos na praça o refrigerante que estava bem gelado e então as crianças afirmaram que realmente o gás do refrigerante faz toda a diferença no sabor e principalmente nas borbulhas que ficam mais gostosas “por isso o lobo tomou o refrigerante da semana toda” (risos) (C4).

Ressaltamos que está travessia, repleta de sentidos e significados para as crianças por meio do contato social pela linguagem, pela literatura, possibilita alterações das funções inatas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

A leitura, considerada instrumento cultural, modifica as funções psíquicas, transformando-as em funções superiores, as quais são conquistadas historicamente pelo gênero humano, pois, dependem da apropriação da cultura. Desta forma, é capaz de modificar as reações aos estímulos fazendo com que a criança se aproprie do conhecimento. (LEONTIEV, 1978). Para tanto, enfatizamos que este percurso se inicia muito antes da criança aprender a ler de modo convencional, pois, “retira o homem de seu próprio tempo e o projeta simbolicamente para um instante que não pode ser medido, o exercício da imaginação simbólica pelo viés da educação literária”. (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 29), se faz presente.

5.4 A percepção das crianças frente às atividades organizadas

Com as atividades organizadas, compreendemos que a reorganização do processo de apropriação da leitura literária e das obras ofertadas na Educação Infantil foi desenvolvido, portanto, nos resta investigar diretamente com as crianças, atribuindo voz e vez a elas sobre as possibilidades das vivências durante esta travessia como tessitura de ampliação do repertório e compreensão sobre o mundo a qual pertencem, onde a literatura é ponto de partida e chegada.

Neste sentido, buscamos, por meio de uma entrevista final, junto às crianças visualizar a percepção delas a respeito do trabalho desenvolvido, além de observar as possibilidades de ampliação de repertório e de compressão sobre a importância da literatura com o decorrer das atividades organizadas.

Quadro 4 - Entrevista final com as crianças

Como foi participar das atividades propostas com o clássico Chapeuzinho Vermelho?	
Eu gostei foi diferente muitas histórias e coisas que eu não sabia! Eu sempre chegava em casa contando uma história da Chapeuzinho que minha mãe não sabia. (C1).	Foi muito legal, porque saímos da sala pensávamos sobre a história. Aaaa eu fiz a cabana da Chapeuzinho Amarelo lá em casa! (C2).
Pra mim era o mais legal, porque eu podia pensar e meus amigos me ajudavam e eu conhecia coisas novas. (C3).	Eu gostei de aprender do Charles Perrault e dos irmãos Grimm, nem a minha irmã que está na escolona sabia! (C4).
Aaa o dia da Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante foi muito legal era um menino na história e a vó dele era muito engraçada! (risos). (C5).	O dia que nos fizemos o teatro foi muito legal, porque construímos a história e depois contamos e depois quando descobrimos a história era um pouco diferente, mas o legal é que sempre podemos inventar uma história, criar vozes, personagens eu gosto muito disso. (C6).
Eu amei o dia da Chapeuzinho Amarelo foi demais, diferente! Conversamos sobre nossos medos e conhecemos um pouco sobre o Chico Buarque também. (C7).	A história do Charles Perrault me assustou eu nunca tinha escutado a história da Chapeuzinho assim. (C8).
Eu gostei mesmo foi de fazer a leitura silenciosa e depois conversar com os amigos sobre o que eu li e escutar o que eles leram e depois fazemos uma história junto! (C9).	Chapeuzinho Amarelo foi demaaaais, entrar na cabana com a lanterna que depois eu fiz em casa junto com meu irmão, até minha mãe achou legal e eu contei a história. (C10).
Os desenhos da Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante tinha muitas coisas escondidas, mas eu consegui ver um monte e mostrei para os amigos, achei legal. (C11).	O dia que lemos a história em silêncio e depois construímos uma com os amigos foi muito legal, eu adoro quando temos que fazer teatro. (C12).
Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante foi demais, nós contamos a história até no mercado de tão boa! (risos) quando eu contei pro meu irmão ele quase não acreditou quando eu disse que era um menino, mas eu mostrei pra ele o livro na hora da janta. (C13).	Eu gostei tanto de brincar com os fantoches lá no campo e escutar a história dos irmãos Grimm porque descobri que a Chapeuzinho levava vinho e que é bom para o coração, mas só um pouco né?! (C14).

Fonte: A autora.

Ao observarmos as respostas das crianças percebemos que a maioria delas relata sobre a nova experiência vivenciada, isto é, o acesso à literatura, todavia, uma literatura caracterizada por deleite, por significado, sem a obrigação utilitarista de desenvolver uma ação maçante, posterior a história, seja um desenho pré-estabelecido, uma modelagem ou algo parecido.

O que as crianças relatam com alegria e encantamento nos olhos é uma literatura permeada por diferentes formas seja por meio da contação, da leitura com o empréstimo da voz da professora/pesquisadora ou com a leitura silenciosa, visando ultrapassar a impressão imediata do texto, almejando a percepção total do texto.

Sendo assim, percebemos que este processo foi mediado por um adulto mais experiente, neste caso, a professora/pesquisadora que compreende a literatura como legado cultural do gênero humano e que desta maneira percebe a necessidade da transmissão dos resultados destas produções, sem este intermédio seria impossível a continuidade da história humana.

Leontiev (1978) reitera este percurso, exemplificando com uma imagem do nosso planeta vítima de uma grande catástrofe que só pouparia as crianças menores. Isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os livros ficariam sem leitores, os tesouros da cultura existiriam fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar o seu uso e assim a história teria que recomeçar.

Para Arena (2013), o termo mais apropriado para a leitura a partir desta concepção, como prática social, histórica e cultural, reside como o ato de ler. O autor enfatiza o aspecto interlocutor da leitura e compreende que no ensino e aprendizagem o professor precisa ensinar o modo como o leitor deve agir sobre um texto a fim de estabelecer sua compreensão, se vislumbrou desenvolver tal processo com as crianças no intuito de ensinar o ato de ler, um ato cultural para a criação de uma leitura própria ou para a criação de uma necessidade autêntica de ler.

Desta maneira, compreendemos que o trabalho pedagógico esteve completamente relacionado a proporcionar vivências estéticas aliadas à realidade, respostas das crianças podemos perceber este paralelo entre a prática social e a objetivação de uma nova forma de afirmação social,

desenvolvendo sentidos sociais frente ao ato de ler e com isso almejar uma nova realidade. (MARX, 2007).

Nesta perspectiva, Coelho (1991) reitera que a literatura apresenta a potencialidade de estimular a consciência crítica do leitor e levá-lo a dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia. A partir deste entendimento, há possibilidade de os sujeitos ativos e criativos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, haja vista, que as crianças mencionam tal alteração em suas respostas, isto é, uma nova compreensão, um novo sentido.

Pressupõe-se que neste processo a criança tenha realizado a síntese do pensamento, cujo norte se dá pela elaboração de uma nova forma de compreensão da realidade social. Saviani (2008) intitula este momento como *Catarse*, prenomeado por Gramsci (1978) como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53). É o momento que se efetiva a apropriação do conhecimento cultural.

Portanto, vislumbramos entre os encontros e desencontros da literatura na Educação Infantil, continuar este trabalho árduo, mas ao mesmo tempo repleto da riqueza cultural, para que consigamos afirmar em cada ação que, “A Literatura não é como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32) e que assim consigamos nutrir nossas crianças com o que de mais elaborado que o homem já produziu – a literatura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro,
se não a encontro, procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(ANDRADE, 2014).

O poema de Andrade (2014) instiga-nos a pensar sobre a descoberta dos sentidos e significados das palavras, além de nos atentar para a percepção de que há um contexto sobre isso e que este contexto interfere diretamente nesta palavra. Assim, como o movimento do poema nossa pesquisa se inquietou por buscar minúcias da literatura na Educação Infantil e o quanto este contexto e o repertório interfere sobre tal processo.

Os resultados apontaram que a reorganização do processo de apropriação da leitura literária e das obras ofertadas na Educação Infantil constituem-se encaminhamento pertinente para o desenvolvimento do ato de ler, contribuindo na formação da identidade leitora e ampliação do repertório das crianças. Suas possibilidades podem ser observadas no decorrer do trabalho realizado, com caminhos de superação da literatura utilitária para um novo posicionamento frente à literatura por deleite.

O movimento dialético prática-teoria-prática nos fez compreender que a cotidianidade de uma instituição é composta por adversidades, mas que diante de uma orientação teórica e vislumbrando novas travessias é possível galgar caminhos diferentes sendo a apropriação da cultura uma possibilidade. Para tanto, partimos da prática social inicial, e percebemos que o acesso a literatura no CMEI era restrito às crianças e também aos professores, no percurso de reorganização encontramos livros novos trancafiados com sinais de desuso.

Diante disso, repensamos criticamente sobre o que a escola estava ofertando às crianças na Educação Infantil, sobre o tipo de literatura disponível para que as crianças tivessem contato.

A resposta para este questionamento se distancia do referencial teórico defendido nesta dissertação, a qual visou uma formação de qualidade com a cultura acumulada desde a mais tenra idade e que percebe na literatura possibilidades de potencializar junto a ação docente o desenvolvimento das crianças.

Percebeu-se, deste modo que o material ofertado a elas crianças naquele momento, apenas reproduzia relações já estabelecidas no cotidiano. Assim, situações como está direcionam um olhar muitas vezes para a escola como prestadora de serviço ao capital como forma de adaptação dos indivíduos, contraditoriamente, vinculado a formação alienada pelas condições impostas pela sociedade capitalista, orientada por uma literatura utilitária aliada a concepções imediatistas sem promover novos olhares para a criança e seu desenvolvimento.

Assim, se o trabalho educativo se reduz somente às condições materiais, será conseqüentemente uma atividade alienada. A partir disso o trabalho de mediação docente estaria desprovido de meios para cumprir a função que lhe é devida.

Porém, ao fundamentar-se em uma perspectiva crítico-dialética, compreendemos que a professora/pesquisadora não pode reduzir-se a um simples meio de reprodução de sua existência, mas que precisou efetivar-se como elemento mediador entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social das crianças na Educação Infantil.

Foi necessário pensar na formação humana por meio do trabalho educativo, como ato de produzir direta e, intencionalmente, nas crianças a humanidade produzida historicamente que pressupõe uma fundamentação que eleve a criança a novas experiências.

Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases, isto é, a literatura deve fazer parte da vida da criança de forma provocativa, intencional, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz mediada pela ação docente.

Concordamos com Saviani (2015) ao afirmar que o olhar da escola necessita estar direcionado para a formação do ser humano concreto, situado em uma sociedade com necessidades de caráter social, histórico, cultural, político, afetivo, pois, apenas assim podemos pensar na educação como transformação da realidade e da concepção de mundo.

Frente a estes elementos, foram orientadas as atividades organizadas na turma do P5 com intuito de possibilitar subsídios para formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica reafirmaram nas ações teórico/práticas os objetivos da educação tal como postulamos ao longo do texto, que se refere tanto em identificar os elementos culturais para a humanização e ampliação de repertório, como em descobrir melhores caminhos para atingir este objetivo.

A escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

Para isso, não poderíamos deixar de lado o trabalho com os clássicos, em específico os Contos de Fadas que fazem o paralelo entre a fantasia e a realidade produzindo nas crianças com a mediação docente uma imensidão de sentidos e significados, apresentando-lhe a cultura produzida pelo homem e que traz à tona uma reflexão sobre o passado, o presente e as perspectivas do futuro, ou seja, a totalidade dinâmica e contraditória da sociedade. Assim, encontramos na leitura literária esta possibilidade.

Observamos, desde o processo de seleção dos Contos a necessidade de trabalhar com a categoria conteúdo e forma, visto as lacunas apresentadas a respeito do trabalho com a literatura na instituição, o repertório de histórias era escasso, além também da limitação frente a categoria conteúdo e forma.

Desta maneira, a professora/pesquisadora ao iniciar o processo selecionou histórias com estas características para os três contos apresentados para as crianças “A Bela Adormecida”; “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria”.

Após a votação que foi um momento extremamente rico em que as crianças puderam trocar argumentos e pensar sobre o porquê estavam votando

naquela história. Assim, nossa pesquisa foi orientada pelo Conto de Fadas Chapeuzinho Vermelho, o qual foi selecionado pelas crianças.

Percebemos no decorrer das atividades que as crianças atribuíram o sentimento de pertença sobre o processo, lhes foi possibilitado com a orientação docente pensar sobre as histórias sem a necessidade de uma obrigação a cumprir.

A leitura de histórias ou o empréstimo de voz da professora/pesquisadora para os diversos Contos de Fadas da Chapeuzinho Vermelho possibilitou às crianças reconhecer-se como parte da história humana, vivenciar o contexto do outro e, com isso, refinar seus sentidos sobre a realidade circundante ampliando o repertório.

Neste sentido, entendemos que o acesso ao livro durante as atividades organizadas foi para as crianças compreenderem sua função social, seu manuseio, realizem a leitura de imagens, “[...] livros não são artefatos vazios de brincadeiras, repetitivos, que menosprezem a inteligência da criança pela ausência de qualidade literária” (FEBA; VALENTE, 2016).

A qualidade da literatura ofertada na Educação Infantil deve ser a mesma que no Ensino Fundamental, a ação docente necessita potencializar estas funções desde a mais tenra idade, pois, ao se apropriar desta humanidade na leitura literária, consideramos que as crianças puderam sintetizar suas apropriações, objetivando a produção de um novo conto com o repertório adquirido.

Os estudos de Lukács (1965, 1970), compreendemos que a arte opera sobre o reflexo das relações estabelecidas na realidade objetiva, e assim, pela humanidade desenvolvida pelo outro, possibilita o enriquecimento e aprofundamento do leitor.

Entendemos, deste modo a urgência sobre a qualidade da literatura ofertada as crianças para que os sentidos que foram apropriados socialmente ao longo da formação possam possibilitar o desenvolvimento, quando se experimenta a realidade do outro, a objetividade do ser em-si se transforma em um ser para-nós, que expressa o grau de desenvolvimento histórico do homem como parte do gênero humano, da prática social de todos os homens.

No decorrer das conversas e das problematizações e produções das crianças sobre as histórias ficou evidenciado que as crianças puderam

demonstrar a realidade do “outro”, da “humanidade” como parte de sua realidade, como problemática de sua objetivação, respeitando e produzindo junto com o outro, superando uma leitura utilitária e imediatista para a produção de sentidos individuais, as avessas disso exploravam argumentos junto com a professora/pesquisadora e as demais crianças com a expressão da totalidade humana no ato de ler.

Ao vislumbrar estas dimensões durante o trabalho com o ato de ler, possibilitou-se à criança perceber este movimento e ao realizar outras leituras desenvolva uma nova forma de olhar, de sentir, de ouvir, e assim, podemos dizer que houve um desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, um desenvolvimento humano.

Concordamos com Marx (2004) ao afirmar que para desenvolver a essência humana, ou seja, para que o homem se reconheça enquanto parte da humanidade e de sua produção, torna-se necessário desenvolver as sensações sociais deste homem, sua capacidade de sentir e perceber o outro como parte de seu gênero, de sua própria história.

E isso só pode ocorrer com a superação das sensações biológicas para a incorporação das sensações formadas culturalmente, ou seja, pela apropriação da universalidade humana em sua própria subjetividade. Ao realizar este processo, a leitura literária pode vislumbrar um efeito catártico, movendo as suas perspectivas individuais para a apropriação das formas mais ricas do gênero humano.

Enfatizamos, que este processo para ser viabilizado necessita de uma forma didática, atrelado a um processo de apropriação de todo o contexto, ou seja, da união entre forma e conteúdo do trabalho educativo norteado pela ação docente.

E é neste sentido que buscamos evidenciar a reorganização do processo de apropriação da leitura literária da necessidade de o professor vivenciar momentos de reflexão e análise junto da criança em sala de atividade, e com isso, vislumbrar possibilidades para o seu trabalho e para a criança. Este movimento dialético pressupõe uma formação que supere o utilitarismo e vislumbre uma transformação pela esfera da apropriação cultural.

Por essas razões que ao final das atividades organizadas, buscamos retornar à prática social das crianças e visualizar as possibilidades de mudança

apontadas no decorrer da pesquisa, pois entendemos que estas crianças representam um conjunto do nosso contexto e suas ações podem nos oferecer indícios para novas possibilidades em outros tempos e espaços.

Compreendemos que desenvolver nas crianças o ato de ler, a identidade da atitude leitora é um caminho para a formação humana, pois a leitura está atrelada ao social, histórico, político, ideológico, e estas dimensões podem propiciar a interação com a prática social e a produção destes novos sentidos e significados podem gerar uma nova percepção de si e do outro.

Portanto, não há sentido sem compreensão e não há compreensão sem conhecimento. O ato de ler surge assim como resultado do desvelamento do texto, que envolve apreensão, apropriação e transformação.

As crianças enfatizaram em sua fala que as atividades organizadas possibilitaram um processo de “descoberta” pela leitura, reiterando que não conheciam isto ou aquilo, ou que tinham escutado de outra forma.

Entendemos que está “descoberta” e o processo de disseminarem isto em casa, para os pais, os irmãos atribuindo argumentos para que as pessoas compreendam a história, é na verdade o percurso da necessidade humana de uma nova atividade, pois ao se apropriar das objetivações humanas, esta apropriação gera no sujeito uma necessidade de objetivar-se.

Assim, ao desenvolver subsídios para a formação da identidade leitora a partir da mediação docente com a literatura, a criança inicia uma nova leitura, uma nova compreensão, um novo sentido aliado aos bens culturais produzidos pela humanidade propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica e os precursores o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.

Portanto, concluímos que o objetivo da organização do trabalho pedagógico na condição de professora foi alcançado uma vez que as crianças demonstravam inúmeras vezes nos diálogos estabelecidos a ampliação do literário sobre o clássico Chapeuzinho Vermelho, atribuindo voz e vez nas rodas de leituras e debates.

Quanto ao objetivo da pesquisa que culmina com o pedagógico foi possível perceber que também obtivemos resultados satisfatórios, pois, a reorganização da prática de ensinar a leitura literária resultou na possibilidade de contribuir para a atitude leitora nas crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface, Botucatu**, v.11, n.22, p. 313-325. mai./ago. 2007.' Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

ALPHEN, Jean-Claude R. **A outra história de Chapeuzinho Vermelho** / Jean-Claude R. Alphen, [ilustrações do autor]. — São Paulo: Salamandra, 2016.

ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>> Acesso em: 12 jun. 2015.

ARENA, D, B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. LTC,1981.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo** / Chico Buarque; ilustrações Ziraldo — 40 ed. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola: literatura fora da caixa**: elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

BRENMAN. I. Língua de carne. In: **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. São Paulo, Ed: Melhoramentos, 2016.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos. Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **O Conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

DIAS, Diogo Lopes. "Importância do gás no refrigerante"; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/importancia-gas-no-refrigerante.htm>>. Acesso em 04 de outubro de 2017.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade, Campinas, n.71, 2000.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em 22 set. 2017.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FEBA. B.L.T.; VALENTE. T. A. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). **(Re) pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. In: **Revista Brasileira de**

Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 4, jul./dez. 2016.

Disponível: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/index>> Acesso em: 02/09/2017.

GIROTTTO, C. G. S; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

GOETHE. J. W. **Sämtliche Werke** – Volume 2, Abril Cultural: São Paulo, 1971. Disponível: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Johann_Wolfgang_von_Goethe. Acesso em: 02/10/2017.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIMM, Jacob, 1785-1863. **Os Contos de Grimm** / Ilustração: Veruschka Guerra; tradução do alemão: Tatiana Belinky. – São Paulo, Paulus, 2014.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In.: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo Ática, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LINHARES. T. **Rapunzel**. Ed: Mundo mirim, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.

LUKÁCS, G. Ensaio sobre literatura. Coordenação de Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Grundrisse: Introdução – I Produção, consumo, distribuição, troca (circulação) O método da Economia Política. In: **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** [1857-8] Trad. Márcio Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MACHADO. A. M. **Cachinhos dourados.** Ed: FTD, 2014.

MALAGUZZI. L. **As Cem Linguagens da Criança.** (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MEIRELES, C. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1984.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília: Unesp Publicações, 2000.

MELLO, S. A. Leitura e Literatura na infância. In: **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

NETO, C. M. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas – Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: **Retratos da Leitura no Brasil.** 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

NETTO. J. P.; FALCÃO. M. C. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1987.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PERRAULT, Charles, 1628-1703. **Contos da Mamãe Gansa** / Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti – Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

RUIZ, M. J. F. **A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador**. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: FAE, 2014. p. 119 - 137.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante** / recontada por Lynn Roberts; ilustrada por David Roberts; tradução Denise Katchuian Dognini. — São Paulo: Zastras, 2009.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. **A sociologia da literatura de Georg Lukács**. Senso Comum, Goiás, nº. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7 n. 7, jun. 2015.
Disponível: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/951>> Acesso em: 24 set. 2017.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. *Álabe*, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

SIMÕES. H. V. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. TEP, 2008.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUCHODOLSKI. B. **Teoria marxista da Educação**. Tradução de Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

TULESKI, S. C. **A relação texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.A. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAI OU RESPONSÁVEL)

“LITERATURA INFANTIL:

possibilidades de práticas pedagógicas para a formação de leitores”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “**LITERATURA INFANTIL: possibilidades de práticas pedagógicas para a formação de leitores**”, a ser realizada no “**Centro Municipal de Educação Infantil João Rampazzo**”. O objetivo da pesquisa é “Compreender em que medida a Literatura Infantil permeada pela categoria dialética conteúdo e forma pode colaborar para a formação de leitores”. A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma realizando as atividades propostas pela professora da turma, atividades estas que já fazem parte diariamente do planejamento da professora, como contar e ouvir histórias, desenvolver desenhos, expor narrativas diante da sua imaginação e criatividade. Os registros dessas atividades se acontecerão por meio de observação acrescida a anotações em diário de bordo e algumas gravações.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas para esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. **(os registros gravados e as anotações do diário de bordo utilizado nas observações serão utilizados para análise, e apenas o pesquisador terá acesso e após a transcrição para uso exclusivo desta pesquisa serão deletados).**

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são **(possibilitar práticas pedagógicas que possibilitem a formação de leitores, propiciando a criança o contato com a leitura literária)**. Quanto aos riscos, **(não acarretará nenhum tipo de prejuízo moral, material ou psicológico aos participantes, pois trata-se de atividades que serão realizadas em sala de atividade, no decorrer do horário com a presença da docente regente, envolvendo apenas o manuseio de papéis e materiais pedagógicos, não acarretando nenhum risco material aos participantes da pesquisa, tratando-se apenas de atividades que envolvam textos literários, no entanto caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora)**.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **(Nathalia Martins, endereço: rua Natal, 130, telefone (43)3154-6303 e celular (43) 9905-5600 e e-mail: nathaliamartins92@hotmail.com)**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Pesquisador Responsável

RG: 11053949-5

_____ (NOME POR EXTENSO DO
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido
devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a
participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa
descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B – Diário de Bordo elaborado pela professora/pesquisadora de momentos significativos para análise posterior.

DIÁRIOS DE BORDO	
Objetivo: Registrar momentos significativos no decorrer da pesquisa	
Data: 17/11/2016	
Objetivo: Problematizar a disposição dos livros de literatura na instituição, a fim possibilitar novos olhares.	
Percepção da diretora: A diretora relata que nunca ninguém a questionou sobre a disposição dos livros na instituição e que ela nunca havia pensado sobre este espaço. Relata ainda que há alguns livros guardados em caixas em outro armário e que se quisermos podemos organiza-los para o acesso das crianças.	
Data: 02/12/2016	
Objetivo: Observar o uso dos livros na instituição após a reorganização do espaço, a fim de perceber se houve alterações em relação ao acesso para as crianças.	
Percepção da professora/pesquisadora: Após a reorganização dos livros em estantes era nítido durante as duas últimas semanas para findar o ano letivo que o uso dos livros passou a ser frequente, sendo manipulado e lido por todas as turmas e professoras da instituição, pois, durante os momentos de acolhida ou nos tempos de espera entre uma atividade e outra as crianças solicitavam para irem até as estantes.	
Data: 27/01/2017	
Objetivo: Escutar contos de fadas, a fim apresentar a cultura elaborada e problematiza-los argumentando sobre os aspectos relevantes e a partir desse processo selecionar um para conhecer suas múltiplas dimensões.	
Percepção da professora/pesquisadora: No primeiro dia nos organizamos e as crianças se acomodaram de maneira confortável no tapete, desta maneira, a professora/pesquisadora iniciou apresentando o livro que contém a história “A Bela Adormecida” e logo em seguida uma criança impressionada disse “nossa parece a Bíblia”. Diante desta expressão ao questiona-la a criança disse que “É muito grande, tem capa dura e muitas letras”, assim, a professora/pesquisadora explicou que neste livro há cinquenta histórias todas dos irmãos Grimm autores dos três contos de fadas que vamos escutar. Neste momento as crianças ficaram ainda mais entusiasmadas e pediram para começar. Ao final da história as crianças afirmaram gostar e fizeram perguntas pontuais sobre castelos, reis e rainhas da realidade e da história. No segundo dia as crianças já conheciam a estrutura do livro, sendo assim, não se espantaram tanto, porém, interagiram de maneira significativa com a história “Chapeuzinho Vermelho” fazendo barulhos e demonstrando um medo fantasioso, ao final recontaram a história umas para as outras e também cantaram e dançaram. No terceiro e último dia as crianças já esperavam ansiosas pela história, era “João e Maria” as crianças se surpreenderam com a história e pela primeira vez entre os três contos de fadas duas crianças afirmaram que não conheciam a história. Então foi iniciada a votação era nítido que a história “Chapeuzinho Vermelho” transcendia as crianças para fantasia e fazia com que “entrassem” na história, com comentários e interpretações diferenciadas e originais.	

Data: 29/03/2017

Objetivo: Reconhecer o conto de fadas disseminado, a fim de estabelecer novos olhares, no intuito de perceber as dimensões: conceitual, histórica, social, cultural, afetiva, psicológica, estética, entre outras.

Percepção da professora/pesquisadora: As crianças demonstraram-se atentas durante toda a contação da história, além também de contribuírem com o texto respondendo às perguntas de Chapeuzinho, “Vovó que orelhas grandes a senhora tem” [...] foi possível perceber também que o olhar frente ao texto foi diferente da primeira atividade organizada, pois, ao finalizar a história as crianças fizeram uma correlação com o texto anterior comparando-o com o atual e enfatizando aspectos distintos que foram problematizados com a mediação docente.

Data: 06/04/2017

Objetivo: Instigar o ato de ler por meio do conto de fadas com a leitura silenciosa, a fim de estabelecer relações com o cotidiano, além de utilizar a criatividade proporcionando a ampliação da leitura de mundo.

Percepção da professora/pesquisadora: Algumas crianças questionaram sobre fazer a leitura silenciosa, ressaltando que ainda não conseguiam ler, desse modo a professora/pesquisadora entrevistou retomando alguns aspectos que já trabalhava desde o início do ano letivo, sobre as possibilidades de ler que temos a nossa volta, que a todo momento estamos lendo, e que ler não é apenas juntar as letras, é muito mais que isso, são as expressões, imagens, brincadeiras. Assim, ela lembrou outros momentos que já realizamos atividades de leitura individual e silenciosa como os livros que vocês podem pegar entre o tempo de espera entre uma atividade a outra, como a leitura de história em quadrinhos, da linha do tempo entre tantas outras que já fizemos. Neste momento as crianças que questionaram sobre realizar a leitura silenciosa, retomaram o conceito e então afirmaram “é verdade, nem é difícil! ”. E a professora/pesquisadora complementou que as crianças deveriam se atentar aos detalhes das imagens apresentadas no livro, além também de realizar conexões com as histórias da Chapeuzinho que vocês já conhecem e com a realidade vivenciada até então.

Data: 20/04/2017

Objetivo: Instigar o ato de ler por meio do conto de fadas com a leitura silenciosa, a fim de estabelecer relações com o cotidiano, além de utilizar a criatividade proporcionando a ampliação da leitura de mundo.

Percepção da professora/pesquisadora: Inicialmente as crianças ficaram um pouco confusas com o que deveriam realizar, sendo assim, a professora/pesquisadora entrevistou e lembrou os teatros que já havíamos desenvolvido, além também da relação com os textos coletivos que já haviam criado. Deste modo, as crianças estabeleceram conexões e começaram a interagir de maneira significativa umas com as outras com argumentos sobre a leitura silenciosa que haviam realizado, assim conseguiram criar a história coletiva, dividir os personagens, se caracterizarem e dramatizarem.

Data: 18/05/2017

Objetivo: Realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo com uma educação literária humanizadora

Percepção da professora/pesquisadora: As sensações foram as mais variadas, risadas, sustos, cochichos até que a professora/pesquisadora ascendeu uma lanterna e iniciou dizendo que iria contar sobre os medos de quando era criança, as crianças vibravam com os medos que iam sendo contados, e por meio das expressões faciais iam vivenciando cada detalhe.

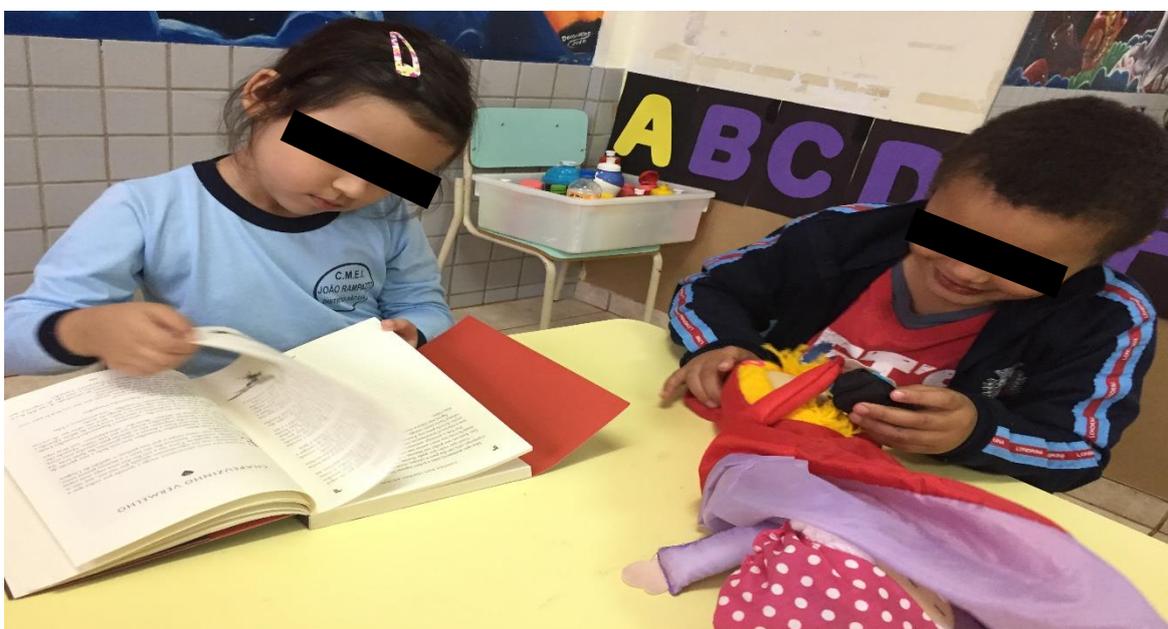
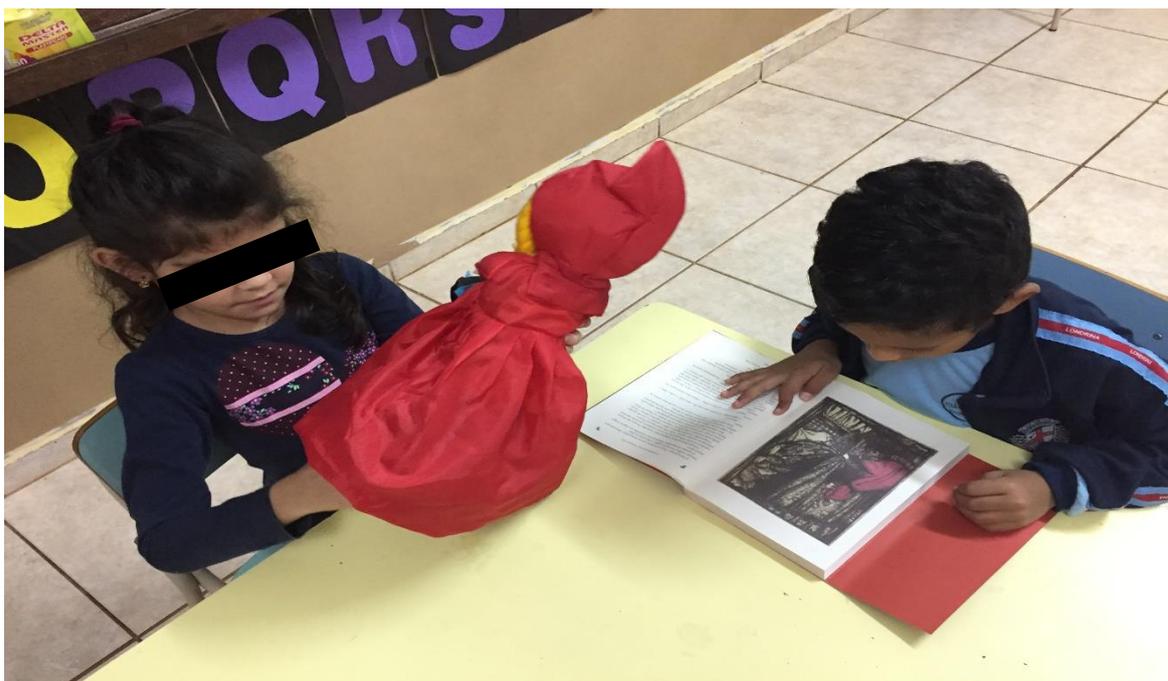
Posteriormente questionou as crianças e vocês quais são seus medos? Alguém quer contar? E por incrível que pareça muitas crianças expressaram seus medos usando a lanterna como espécie de compartilhamento de vivências, falando dos medos do escuro, do homem do saco, de dormir sozinha, de se perder no mercado, pois, quem falava segurava a lanterna e conseqüentemente passava para o próximo amigo, além da humanidade transmitida neste momento, visto que, as crianças se apoiavam e diziam “Não precisa de medo, isso não é nada!”. A partir desta experiência foi contada a história Chapeuzinho Amarelo aliada a mediação literária sobre as vivências e significados das crianças.

Data: 24/08/2017

Objetivo: Apresentar um conto de fadas, onde o personagem principal é o Chapeuzinho Vermelho, a fim de causar estranhamento e nova sensação.

Percepção da professora/pesquisadora: As crianças apresentaram todo o contexto para a proprietária, falando sobre a história explicando que após a versão original dos Grimm, a autora criou Tomás que era um menino e tinha um casado e todos os elementos sobre o desenrolar da história, além de fazerem sons e entonações assim como a professora/pesquisadora realizou sobre a aventura borbulhante e para finalizar falaram sobre a explicação química das borbulhas o famoso segredo deste refrigerante, para então falar do objetivo do porquê estávamos no mercado.

APÊNDICE C – Fotos das Crianças no Momento das Atividades Organizadas









Fonte: Autora

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição dos Contos de Fadas das Atividades Organizadas

GRIMM, Jacob, 1785-1863. A Bela Adormecida. In: Os Contos de Grimm / Ilustração: Veruschka Guerra; tradução do alemão: Tatiana Belinky. – São Paulo, Paulus, 2014.

Há muito tempo, viviam um rei e uma rainha, que diziam todos os dias: "Ai, se ao menos nós tivéssemos uma criança!" E nunca conseguiam ter filhos.

Então aconteceu, quando um dia a rainha estava no banho, que um sapo pulou da água para a terra e lhe disse:

– Teu desejo será satisfeito. Antes que passe um ano, terás uma filha.

O que o sapo disse, aconteceu, e a rainha teve uma menina, que era tão linda que o rei não cabia em si de contente e deu uma grande festa. E convidou não só seus parentes, amigos e conhecidos, mas também as mulheres sábias, as magas, para que elas fossem amáveis e benevolentes para com a criança. Havia treze delas no reino - mas como ele só tivesse doze pratos de ouro, dos quais elas deveriam comer, uma delas teria de ficar em casa.

A festa foi celebrada com toda a pompa, e quando ela terminou, as sábias magas presentearam a criança com seus dons mágicos, uma com a virtude, outra com a beleza, a terceira com a riqueza, e assim com tudo o que se pode desejar no mundo.

Quando a décima primeira acabava de falar, entrou de repente a décima terceira. Ela queria se vingar por não ter sido convidada, e sem cumprimentar, e mesmo sem olhar para ninguém, ela proclamou em alta voz:

– A filha do rei, ao completar quinze anos, se picará num fuso e cairá morta.

E, sem outra palavra mais, ela se voltou e deixou o salão. Todos estavam assustados. Então adiantou-se a décima segunda, que ainda não fizera o seu desejo, e, porque não podia revogar o mau agouro, apenas amenizá-lo, ela disse:

– Porém isso não será a morte, mas sim um sono profundo de cem anos, no qual a princesa cairá.

O rei, que queria resguardar sua filha amada daquela desgraça, mandou emitir uma ordem para que todos os fusos do reino fossem queimados. Na

menina, todos os dons das mulheres magas se realizaram: pois ela era tão bela, virtuosa, amável e compreensiva, que todos os que a viam tinham de amá-la.

No dia em que ela completou os seus quinze anos, o rei e a rainha não estavam em casa, e a menina ficou sozinha no castelo. Então ela perambulou por toda parte, examinou quartos e salas à vontade, e por fim chegou a uma velha torre. Subiu pela estreita escada em caracol e deu com uma pequena porta, com uma chave enferrujada na fechadura. Quando ela a virou, a porta se abriu, e lá, num quartinho pequenino, estava sentada uma velha com um fuso, fiando o seu linho atarefada.

— Bom dia, vovozinha — disse a princesa —, o que fazer aí?

— Estou fiando, disse a velha balançando a cabeça.

— E que coisa é essa que salta tão alegremente? — perguntou a menina, e pegou o fuso, querendo fiar também. Mas, mal ela tocou no fuso, o feitiço se realizou, e ela picou o dedo.

E, no mesmo instante em que se sentiu picada, ela caiu na cama que se encontrava ali, mergulhada em sono profundo. E esse sono se espalhou pelo castelo inteiro. O rei e a rainha, que acabavam de voltar e entravam no salão, começaram a adormecer, e a corte inteira com eles. E adormeceram também os cavalos na cocheira, os cães no pátio, as pomas no telhado, as moscas na parede, sim, até o fogo que ardia no fogão aquietou-se e adormeceu. O assado parou de crepitar; o cozinheiro, que ia puxar os cabelos do ajudante por causa de alguma falta, soltou-o e dormiu. E o vento se deitou, e nas árvores, na frente do castelo, nenhuma folhinha estremecia mais.

Mas, em volta de todo o castelo, começou a crescer um espinheiro, que ficava mais alto a cada ano e finalmente cobriu o castelo todo, a ponto de não se poder ver mais nada dele, nem mesmo o estandarte no telhado.

E pelo país inteiro corria a lenda sobre a Bela Adormecida, pois assim era chamada a filha do rei, de modo que, de tempos em tempos, chegavam príncipes e queriam atravessar o espinheiro e penetrar o castelo. Mas não o conseguiam, pois os espinhos eram cerrados e agarravam como se tivessem mãos, de modo que os jovens ficavam presos neles, não podiam se desvencilhar e morriam de triste morte.

Depois de longos, longos anos, ceio de novo um príncipe real ao país e ouviu um velho cantando sobre o espinheiro, atrás do qual existia um castelo

onde uma formosa princesa, denominada a Bela Adormecida, dormia já havia cem anos, e com ela dormiam o rei, a rainha e a corte inteira. O velho ouvira também do seu avô que muitos príncipes já tinham vindo e tentado atravessar o espinheiro, mas ficaram enredados e nele morreram de morte lamentável. Mas o moço disse:

— Eu não tenho medo, eu vou lá e vou ver a Bela Adormecida.

E o bom velho, por mais que tentasse dissuadi-lo, não conseguiu fazê-lo ouvir suas palavras.

Agora, porém, os cem anos já haviam passado, e chegara o dia em que a Bela Adormecida devia acordar de novo. Quando o príncipe se aproximou do espinheiro, eram só lindas e grandes flores, que se afastavam sozinhas para deixa-lo passar incólume, fechando-se de novo atrás dele, como um espinheiro cerrado.

No pátio do castelo viu os cavalos e os caies de caça deitados dormindo, e no telhado estavam as pombas, com as cabecinhas escondidas debaixo das asas. E, quando entrou no castelo, as moscas dormiam na parede; e na cozinha o cozinheiro ainda estava com a mão levantada, como se quisesse agarrar o ajudante, e a criada estava sentada na frente da galinha preta, que devia ser depenada.

Ele continuou entrando e viu no salão a corte inteira deitada dormindo; e, lá em cima do trono o rei e a rainha dormiam também. E ele entrou mais ainda; tudo estava tão quieto e silencioso que se podia ouvir a respiração. E finalmente ele chegou a torre, e abriu a pequena porta do quartinho onde dormia a Bela Adormecida. Lá estava ela deitada, tão linda que ele não conseguiu desviar os olhos; e então ele se inclinou e deu-lhe um beijo. E, assim que a tocou com os lábios, a princesinha abriu os olhos, acordou, olhou para ele e sorriu.

Então eles desceram juntos, e o rei acordou, e a rainha, e toda a corte; e todos olhavam uns para os outros de olhos arregalados. E os cavalos no pátio ficaram de pé e se sacudiram; os cães de caça pularam e abanaram as caudas; e os pombos no telhado tiraram as cabecinhas de sob as asas, espiaram em volta e saíram voando para o campo.

As moscas na parede se arrastaram adiante; o fogo na cozinha despertou, chamejou e cozinhou a comida; o assado recomeçou a crepitar, e o cozinheiro deu um tapa no ajudante, que gritou; e a criada depenou a galinha.

E ai o casamento do príncipe com a Bela Adormecida foi celebrado com toda a pompa, e eles viveram alegres até o seu fim.

GRIMM, Jacob, 1785-1863. Chapeuzinho Vermelho. In: Os Contos de Grimm / Ilustração: Veruschka Guerra; tradução do alemão: Tatiana Belinky. – São Paulo, Paulus, 2014.

Era uma vez uma meninazinha mimosa que todo mundo amava assim que a via, mas mais a todos amava a sua avó. Ela não sabia mais o que dar a essa criança. Certa vez, ela deu-lhe de presente uma capuzinho de veludo vermelho e, porque esse lhe ficava tão bem, e a menina não queria mais usar outra coisa, ficou se chamando Chapeuzinho Vermelho.

Certo dia, sua mãe lhe disse:

– Vem cá. Chapeuzinho Vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho, leva isto para vovó; ela está doente e fraca e se fortificara com isto. Sai antes que comece a esquentar e, quando saíres, anda direitinha e comportada, e não saias do caminho, senão podes cair e quebrar o vidro, e a vovó ficará sem nada e, quando chegares lá, não esqueças de dizer bom-dia, e não fiques espiando por todos os cantos.

– Vou fazer tudo como se deve – disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, dando-lhe a mão como promessa.

A avó, porém, morava lá fora na floresta, a meia hora da aldeia.

E, quando Chapeuzinho Vermelho entrou na floresta, encontrou-se com o lobo. Mas Chapeuzinho Vermelho não sabia que fera malvada era aquela, e não teve medo dele.

– Bom dia, Chapeuzinho Vermelho – disse ele.

– Muito obrigada, lobo.

– Para onde vais tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

– Para a casa da vovó.

– E o que trazes aí debaixo do avental?

– Bolo e vinho. Foi assado ontem, e a vovó fraca e doente vai saboreá-lo e se fortificar com o vinho.

– Chapeuzinho Vermelho, onde mora a tua avó?

– Mais um bom quarto de hora adiante no mato, debaixo dos três grandes carvalhos, lá fica a sua casa; embaixo ficam as moitas de avelã, decerto já sabes isso – disse Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou consigo mesmo: “Essa coisinha nova e tenra, ela é um bom bocado, que será ainda mais saboroso do que a velha. Tenho de ser muito esperto, para apanhar as duas”.

Então ele ficou andando ao lado da Chapeuzinho Vermelho e logo falou:

– Chapeuzinho Vermelho, olha só para as lindas flores que crescem aqui em volta! Por que não olhas para os lados? Acho que nem ouves o maviosos canto dos passarinhos! Andas em frente como se fosse para escola; e, no entanto, é tão alegre lá no meio do mato.

Chapeuzinho vermelho arregalou os olhos e, quando viu os raios de Sol dançando de lá para cá por entre as árvores e como tudo estava tão cheio de flores, pensou: “Se eu levar um raminho de flores frescas para a vovó, ela ficará contente; ainda é tão cedo que chegarei lá no tempo certo”.

Então ela saiu do caminho e correu para o mato à procura de flores. E, quando apanhava uma, parecia-lhe que mais adiante havia outra mais bonita, e ela corria para colhê-la e se embrenhava cada vez mais pela floresta adentro.

O lobo, porém, foi direto para a casa da avó e bateu na porta.

– Quem está aí fora?

– É Chapeuzinho Vermelho, que te traz bolo e vinho; abre!

– Pressiona a maçaneta – disse a vovó –, eu estou muito fraca e não posso me levantar.

O lobo apertou a maçaneta, a porta se abriu, e ele foi, sem dizer uma palavra, direto para a cama da vovó e engoliu-a. Depois, ele se vestiu com a roupa dela, pôs a sua touca na cabeça, deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Chapeuzinho Vermelho, porém, corria atrás das flores e, quando juntou tantas que não podia carregar mais, lembrou-se da vovó e se pôs a caminho da sua casa. Admirou-se ao encontrar a porta aberta e, quando entrou, percebeu uma coisa tão estranha lá dentro, que pensou: “ Ai, meu Deus, sinto-me tão assustada, eu, que sempre gosto tanto de visitar a vovó!”

E ela gritou:

– Bom dia!

Mas não recebeu resposta. E ela se aproximou da cama e abriu as cortinas. Lá estava a vovó deitada, com touca bem afundada na cabeça e um aspecto muito esquisito.

— Ai, vovó, que orelhas grandes que você tem!

— São para te ouvir melhor!

— Ai, vovó, que olhos grandes que você tem!

— São para te enxergar melhor.

— Ai, vovó, que mãos grande que você tem!

— São para te agarrar melhor.

— Ai, vovó, que bocarra enorme que você tem!

— É para te devorar melhor.

E, nem bem o lobo disse isso, deu um pulo na cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Quando o lobo satisfez sua vontade, deitou-se de novo na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. O caçador passou perto da casa e pensou: “Como a velha está roncando hoje! Preciso ver se não lhe falta alguma coisa”. Então ele entrou na casa e, quando olhou para a cama, viu que o lobo dormia nela.

— É aqui que eu o encontro, velho malfeitor – disse ele –, há muito tempo que estou à tua procura.

Ai ele quis apontar a espingarda, mas lembrou-se de que o lobo podia ter devorado a vovó, e que ela ainda poderia ser salva. Por isso ele não atirou, mas pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. E, quando deu algumas tesouradas, viu logo o vermelho do chapeuzinho; e mais um par de tesouradas, e a menina saltou para fora e gritou:

— Ai, como eu fiquei assustada, como estava escuro lá dentro da barriga do lobo!

E aí também a velha avó saiu para fora ainda viva, mal conseguindo respirar.

Mas Chapeuzinho Vermelho trouxe depressa umas grandes pedras, com as quais encheu a barriga do lobo. Quando ele acordou, quis fugir correndo, mas as pedras eram tão pesadas que ele não pode se levantar e caiu morto.

Então os três ficaram contentíssimos. O caçador arrancou a pele do lobo e levou-a para casa, a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho que a Chapeuzinho Vermelho trouxera, e logo melhorou, mas Chapeuzinho Vermelho pensou: “Nunca mais eu sairei do caminho sozinha, para correr dentro do mato, quando a mamãe me proibir de fazer isso”.

GRIMM, Jacob, 1785-1863. Joãozinho e Mariazinha. In: Os Contos de Grimm / Ilustração: Veruschka Guerra; tradução do alemão: Tatiana Belinky. – São Paulo, Paulus, 2014.

Perto da floresta vivia um podre lenhador com sua mulher e seus dois filhos; o menino chamava-se Joãozinho, e a menina Mariazinha. O homem tinha pouca coisa para mastigar e certa vez, quando houve grande fome no país, ele não conseguia nem mesmo ganhar para o pão de cada dia. Quando ele estava, certa noite, pensando e se revirando na cama de tanta preocupação, suspirou e disse à sua mulher:

– O que será de nós? Como poderemos alimentar nossos pobres filhos se não temos mais nada nem para nós comermos?

– Sabes de uma coisa? – respondeu a mulher. – Amanhã bem cedo levaremos as crianças para a floresta, onde o mato é mais espesso. Lá acenderemos uma fogueira e daremos a cada criança um pedaço de pão; então iremos trabalhar e a deixaremos sozinhas. Elas não acharão mais o caminho de volta para casa, e estaremos livres delas.

– Não, mulher – disse o homem. Eu não farei isso. Como poderei forçar meu coração a deixar meus filhos abandonados na floresta? As feras selvagens viriam logo estraçalhá-los.

– És um tolo – disse ela –, então teremos de morrer de fome, os quatro; já podes procurar as tábuas para os nossos caixões. – E não lhe deu sossego, até que ele concordou.

– Mas eu tenho dó das pobres crianças, mesmo assim – disse o marido.

As duas crianças, que também não conseguiam dormir por causa da fome, ouviram tudo que a madrasta disse a seu pai. Mariazinha chorou lágrimas amargas e disse a Joãozinho:

– Agora estamos perdidos.

– Sossega Mariazinha – disse Joãozinho –, não te preocupes. Eu vou encontrar um jeito de nos salvarmos.

E, quando os velhos adormeceram, ele se levantou, vestiu o casaquinho, abriu a porta e se esgueirou para fora. A Lua brilhava bem clara, e as pedrinhas brancas na frente da casa brilhavam como moeda de prata. Joãozinho abaixou-

se e encheu os bolsos com aquelas pedrinhas, quantas cabiam. Então ele voltou depressa para casa e disse a Mariazinha:

– Consola-te, irmãzinha querida, e dorme tranquila, Deus não vai nos abandonar, – e voltou a deitar-se na cama.

Quando começou a amanhecer, antes do sol nascer, a mulher já foi entrando e acordando as crianças:

– Acordem, seus preguiçosos; nós vamos para a floresta buscar lenha, – e ela deu a cada uma um pedacinho de pão e disse: – Isto é para o vosso almoço, mas não comais antes, porque depois não ganhareis mais nada.

Mariazinha pôs o pão debaixo do avental, porque os bolsos de Joãozinho estavam cheios de pedrinhas. Então puseram-se todos a caminho da floresta. Quando já tinham andado um pouco, Joãozinho parou e olhou para trás, para a casa, e fez isso outra vez e outra vez. O pai falou:

– Joãozinho, o que ficas olhando ali e te atrasando? Presta atenção e anda para a frente!

– Ora, pai, – falou Joãozinho, – estou olhando para o meu gatinho branco que está sentado no telhado e quer me dar adeus.

A mulher falou:

– Bobo, não é o gatinho; é o sol da manhã que brilha na chaminé. Mas Joãozinho não olhava para o gatinho, e sim jogava cada vez uma pedrinha brilhante do bolso para o caminho.

Quando eles chegaram no meio da floresta, o pai falou:

– Agora juntem lenha, crianças, eu quero acender uma fogueira, para que não sintam frio.

Joãozinho e Mariazinha trouxeram gravetos, um montinho deles. Os gravetos foram acesos, e quando a chama já ardia bem alta, a mulher disse:

– Agora, deitai-vos junto ao fogo, crianças, e descansai, enquanto nós entramos na floresta e procuramos lenha. Quando terminarmos, voltaremos para buscá-los.

Joãozinho e Mariazinha ficaram sentados junto ao fogo, e quando chegou o meio dia, cada um comeu o seu pedaço de pão. E como estavam ouvindo os golpes do machado, pensaram que o pai estava perto. Mas não era o machado, era um galho que o pai amarrara a uma árvore seca, que o vento fazia bater de um lado para o outro. Ficaram lá sentados muito tempo, até que seus olhos se

fecharam de cansaço e ambos adormeceram profundamente. E quando acordaram, já era noite fechada.

Mariazinha começou a chorar e disse:

– Como é que vamos sair da floresta agora?

Mas Joãozinho a consolou:

– Espera um pouquinho, até que apareça a lua, então nós acharemos o caminho. E quando surgiu a lua cheia, Joãozinho tomou a irmãzinha pela mão e seguiu as pedrinhas brancas que brilhavam como moedas de prata recém cunhadas e mostravam o caminho às crianças. Caminharam a noite inteira e chegaram de madrugada à casa de seu pai. Bateram na porta, e quando a mulher abriu e viu que eram Joãozinho e Mariazinha, foi logo dizendo:

– Ó crianças más, por que ficaram tanto tempo dormindo na floresta? Nós pensamos que não queriam voltar mais para casa.

Mas o pai ficou contente, porque lhe doera o coração por ter deixado as crianças assim sozinhas e abandonadas.

Pouco depois houve novamente miséria por toda a parte, e as crianças ouviram a madrasta falando ao pai, de noite na cama:

– Já consumimos tudo de novo; temos ainda meio filão de pão, depois será o fim de tudo. Temos de nos livrar das crianças; vamos levá-las para mais fundo na floresta, para que não encontrem mais o caminho de volta; não há outra salvação para nós.

Isto era doloroso para o coração do homem, e ele pensou: “Melhor seria repartir o último bocado com as crianças”. Mas a mulher não queria ouvir nada do que ele dizia, ralhou com ele e repreendeu-o. Quem diz “A” tem de dizer “B”, e já que ele cedera da primeira vez, tinha de fazê-lo também agora.

Mas as crianças ainda estavam acordadas e escutaram a conversa.

Quando os velhos adormeceram, Joãozinho se levantou, como da outra vez, mas a mulher trancara a porta e ele não conseguiu sair. Mas ele consolou a irmãzinha e disse:

– Não chores, Mariazinha, e dorme tranquila; o bom Deus vai nos ajudar.

De manhã cedo a mulher veio e tirou as crianças da cama. Elas receberam o seu pedacinho de pão, que era ainda menor que o anterior. No caminho da floresta, Joãozinho esfarelou-o dentro do bolso, parou diversas vezes e jogou no chão uma migalha atrás da outra.

– Joãozinho, porque ficas parando e olhando para trás? – perguntou o pai.
– Vai andando em frente.

– Estou olhando para a minha pombinha, que está pousada no telhado e quer me dar adeus, – respondeu Joãozinho.

– Bobo, – resmungou a mulher, – não é pombinha nenhuma, é o sol da manhã brilhando na chaminé.

Mas Joãozinho ia jogando migalha após migalha pelo caminho.

A mulher levou as crianças ainda mais fundo na floresta, onde elas nunca estiveram antes em toda a vida. Lá fizeram novamente uma grande fogueira, e a madrasta falou:

– Ficai sentadas aqui, crianças, e quando estiverdes cansadas, podeis dormir um pouco; nós vamos para dentro do mato cortar lenha e à tardinha, quando terminarmos, viremos buscá-las.

Quando foi meio-dia, Mariazinha repartiu o seu pão com Joãozinho, que espalhou o seu pelo caminho. Então eles adormeceram, e anoiteceu, mas ninguém veio buscar as pobres crianças. Elas acordaram quando já era noite fechada, e Joãozinho consolou a irmãzinha e disse:

– Espera só, Mariazinha, até que apareça a lua; aí poderemos ver as migalhas de pão que eu fui espalhando, e elas nos mostrarão o caminho de volta para casa.

Quando a lua surgiu, eles prepararam-se para ir: mas não encontraram nem uma só migalha, porque os milhares de pássaros que voavam na floresta e no campo as bicaram todas. Joãozinho disse a Mariazinha:

– Nós vamos encontrar o caminho!

Mas eles não o encontraram. Caminharam a noite inteira e mais um dia, de manhã até a noite, mas não conseguiram sair da floresta e estavam com muita fome, pois não tinham comido nada a não ser umas poucas bagas que acharam no chão. E como estavam tão cansados que as pernas não os carregavam mais, deitaram-se debaixo de uma árvore e adormeceram.

Agora já era o terceiro dia desde que eles saíram da casa do pai. Recomeçaram a caminhada, mas só se aprofundavam cada vez mais na floresta, e se não lhes viesse ajuda logo, morreriam de fome. Quando foi meio dia, eles viram um lindo passarinho branco como a neve pousado num ramo, o qual cantava tão bem que eles pararam para escutá-lo. E quando ele terminou, bateu

asas e saiu voando na frente deles, e eles o seguiram, até que ele chegou a uma casinha, sobre cujo telhado pousou. E quando eles chegaram bem perto, viram que a casinha era feita de pão e coberta de bolo, e as janelas eram de açúcar transparente.

– Agora vamos avançar nela, – disse Joãozinho, – e fazer uma refeição abençoada. Quero comer um pedaço do telhado! Mariazinha, tu podes comer um pedaço da janela, ela é doce.

Joãozinho estendeu a mão para o alto e arrancou um pedacinho do telhado, para provar o seu gosto, e Mariazinha ficou perto da vidraça, para mordiscá-la.

Mas aí eles ouviram uma voz fina gritando de dentro da casa:

“Roque, roque, roidinha,
Quem roeu minha casinha?”

As crianças responderam:

“Não foi ela, não fui eu,
Foi o vento quem roeu”

E continuaram a comer sem se deixarem perturbar. Joãozinho, que gostou muito do sabor do telhado, arrancou um bom pedaço dele, e Mariazinha soltou uma vidraça redonda inteira, sentou-se e ficou comendo.

De repente a porta se abriu, e apareceu, arrastando os pés, uma mulher muito, muito velha, apoiada numa muleta.

Joãozinho e Mariazinha ficaram tão assustados que deixaram cair o que tinham nas mãos. Mas a velha balançou a cabeça e disse:

– Ei, lindas crianças, quem vos trouxe aqui? Entrai, ficai comigo que não vos farei mal.

Ela tomou os dois pela mão e levou-os para dentro da casinha. E serviu-lhes boa comida, leite com panquecas e açúcar, maçãs e nozes. Depois arrumou-lhes duas boas caminhas com alvos lençóis, e Joãozinho e Mariazinha deitaram-se nelas, pensando que estavam no céu.

Mas a velha só se fingira de boazinha, pois era uma bruxa malvada, que tocava crianças, e só construía aquela casinha de pão para atraí-las. Quando uma criança caía em seu poder, ela a matava, cozinhava e comia, e era para ela um dia de festa. As bruxas têm olhos vermelhos e não enxergam muito longe, mas possuem um faro fino como os animais e percebem quando há gente se

aproximando. Quando Joãozinho e Mariazinha estavam chegando, ela riu um riso mau e disse, zombeteira:

– Esses eu já peguei, não me escaparão mais.

De manhã cedinho, antes que as crianças acordassem, ela se levantou, e quando as viu dormindo tão bonitas, com suas bochechas redondas e coradas, resmungou consigo mesma: “Este aqui será um bom bocado!” Então ela agarrou Joãozinho com a sua mão ossuda, levou-o para um curralzinho e trancou-o atrás de uma porta gradeada: ele podia gritar à vontade, que não lhe adiantaria nada.

Aí ela foi até Mariazinha, acordou-a com uma sacudidela e gritou:

– Acorda, preguiçosa, vai buscar água e cozinha alguma coisa boa para o teu irmão, que está lá fora no curral e precisa engordar. Quando ele estiver bem gordo, eu vou comê-lo.

Mariazinha começou a chorar amargamente, mas era tudo em vão, ela tinha de fazer o que a bruxa malvada mandava.

Agora o pobre Joãozinho era alimentado com a melhor comida, enquanto Mariazinha só ganhava cascas de caranguejo. Todas as manhãs a velha manquitolava até o curralzinho e dizia:

– Joãozinho, mostra-me teus dedos, para eu sentir se já estás gordinho.

Mas Joãozinho lhe passava pela grade um ossinho de frango, e a velha, que tinha vista fraca, não podia vê-lo e pensava que era um dedo de Joãozinho, e se admirava porque ele não queria engordar. Quando passaram quatro semanas e Joãozinho continuava magro, ela perdeu a paciência e não quis esperar mais.

– Aqui, Mariazinha! – gritou ela para a menina; – Anda ligeiro e traz a água! O Joãozinho pode estar gordo ou magro, não importa; amanhã eu vou matá-lo e cozinhá-lo.

Ai, como se lamentava a pobre irmãzinha, obrigada a carregar a água, e como lhe escorriam as lágrimas pelas faces abaixo!

– Meu bom Deus, ajuda-nos! – exclamou ela, – antes as feras selvagens nos tivessem devorado na floresta, pelo menos teríamos morrido juntos!

– Poupa-me esta choradeira, – disse a velha; – não vai te adiantar nada. De manhã cedo Mariazinha teve de sair para pendurar o caldeirão com água e acender o fogo.

– Primeiro vamos assar pão, – disse a velha, – eu já esquentei o forno e sovei a massa.

E ela empurrou a pobre Mariazinha para fora, para o forno de assar, do qual já escapavam as chamas do fogo.

– Enfia-te lá dentro, – ordenou a bruxa, – e vê se o fogo já está bem quente para que possamos empurrar o pão para dentro.

Assim que Mariazinha estava quase dentro, ela quis fechar o forno, para que Mariazinha lá ficasse assada, porque ela queria devorá-la também.

Mas Mariazinha percebeu o que a bruxa tinha em mente e disse:

– Não sei como fazer isso – como é que eu posso entrar lá?

– Menina burra, – disse a velha, – a abertura é grande o bastante; olha, eu mesma posso passar por ela, – e ela chegou pertinho e enfiou a cabeça no forno.

Então Mariazinha deu-lhe um empurrão tão forte que ela caiu lá dentro inteira, e a menina bateu a portinhola de ferro e puxou o ferrolho.

“Uuu!”, aí ela começou a uivar horrivelmente, mas Mariazinha saiu correndo e a bruxa perversa teve de perecer queimada.

Então Mariazinha correu direto para o Joãozinho, abriu o seu curralzinho e gritou:

– Joãozinho, estamos livres, a bruxa velha está morta!

Então Joãozinho saltou fora como um passarinho libertado da gaiola.

Como eles ficaram felizes, como se abraçaram, e pularam, e se beijaram! E como não precisavam ter mais medo, eles entraram na casa da bruxa. E lá estavam, em todos os cantos, caixinhas cheias de pérolas e pedras preciosas.

– Estas são ainda melhores que as pedrinhas brancas, – disse Joãozinho, e encheu os bolsos com quanto cabia neles, e Mariazinha disse:

– Eu também quero levar alguma coisa para casa, – e encheu o seu aventalzinho.

– Mas agora vamos embora, – disse Joãozinho, – para que possamos sair dessa floresta enfeitada.

Depois que caminharam algumas horas, chegaram a um grande lago.

– Não podemos passar, – disse Joãozinho; – não vejo prancha nem ponte.

– E também não há barquinho nenhum, – respondeu Mariazinha, – mas há um pato branco nadando; se eu lhe pedir, ele nos ajudará. E ela gritou: –

Patinho, patinho, aqui estão Mariazinha e Joãozinho. Não vemos nem prancha nem ponte, leva-nos no teu alvo dorso.

O patinho aproximou-se logo, e Joãozinho montou nele e pediu que a irmãzinha montasse junto.

– Não, – disse Mariazinha, – assim será pesado demais para o patinho; ele que leve um de nós de cada vez.

Foi o que fez o bom animalzinho, e quando os dois já estavam seguros do outro lado, e caminharam um pouco mais adiante, o mato começou a parecer-lhes mais conhecido, e finalmente eles avistaram de longe a casa de seu pai.

Então eles puseram-se a correr, precipitaram-se para dentro da casa e caíram nos braços do pai.

O homem não tivera nem um momento de paz desde que deixara os filhos na floresta, mas a mulher já morrera.

Mariazinha sacudiu seu aventalzinho, e as pérolas e pedras preciosas saíram pulando pelo chão, e Joãozinho tirava dos bolsos um punhado atrás do outro e às juntava àquelas.

Então todas as tristezas tiveram fim, e eles viveram juntos e felizes.

PERRAULT, Charles, 1628-1703. Contos da Mamãe Gansa / Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti – Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.

Era uma vez uma menininha da aldeia, a mais bonita que se podia ver; a mãe era louca por ela, e a avó mais louca ainda. Essa última mandara afazer um chapeuzinho vermelho, e este caía tão bem na menina, que em todos os lugares passaram a chamá-la Chapeuzinho Vermelho.

Um dia a mãe dela assou pão e fez uma torta. Então lhe disse:

– Vá ver como a vovó está passando, porque me disseram que ela está doente e leve uma torta e este potinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para ir a casa da vovó, que ficava em outra aldeia.

Atravessando um bosque, deu com *seu lobo* que ficou com muita vontade de comê-la; mas não se atreveu por causa de uns lenhadores que estavam na floresta. Perguntou aonde ela ia; a pobre criança, que não sabia que era perigoso parar para dar ouvidos ao lobo, disse:

— Vou visitar a minha avó e lhe levar uma torta com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando.

— E ela mora longe? – perguntou o lobo.

— Ah! Mora – disse Chapeuzinho Vermelho –, para lá do moinho que se vê lá longe, lá longe, na primeira casa da aldeia.

— Ah, bom – disse o lobo –, quero ir visitar ela também; eu vou ir por este caminho aqui, você vai por aquele lá. Vamos ver quem chega primeiro?

O lobo disparou pelo caminho mais curto, e a menininha foi pelo caminho comprido, distraído-se a colher avelãs, a correr atrás de borboletas e a fazer buquês com florzinhas que encontrava.

O lobo não demorou a chegar na casa da avó; bate: toc, toc.

— Quem é?

— Sua neta, Chapeuzinho Vermelho – disse o lobo, disfarçando a voz –, estou trazendo uma torta e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.

A boa avó, que estava na cama porque se sentia mal, gritou:

— Puxe a chavetinha, que a tramelinha cai.

O lobo puxou a chaveta e a porta se abriu. Ele pulou em cima da boa senhora e a devorou num piscar de olhos; pois fazia mais de três dias que não comia.

Em seguida, fechou a porta e foi deitar-se na cama da vovó, à espera do Chapeuzinho Vermelho que algum tempo depois veio a bater à porta. Toc, toc.

— Quem é?

Chapeuzinho Vermelho, ouvindo a voz grossa do lobo, no começo teve medo, mas achando que a avó estava resfriada, respondeu:

— Sua neta, Chapeuzinho Vermelho; estou trazendo uma torta e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.

O lobo gritou, afinando um pouco a voz:

— Puxe a chavetinha, que a tramelinha cai.

Chapeuzinho Vermelho puxou a chaveta, e a porta se abriu.

O lobo, ao vê-la entrar, disse-lhe se escondendo na cama, debaixo das cobertas?

— Põe a torta e o potinho de manteiga em cima da arca e vem se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tira a roupa e se enfia na cama, mas fica bem espantada ao ver como a vovó era em roupas íntimas. Então disse:

- vovó, que braços compridos a senhora tem!
- É para te abraçar melhor, minha neta.
- Vovó, que pernas compridas a senhora tem!
- É para correr melhor, minha menina.
- Vovó, que orelhas grandes a senhora tem!
- É para ouvir melhor, minha menina.
- Vovó, que olhos grandes a senhora tem!
- É para enxergar melhor, minha menina.
- Vovó, que dentes grandes a senhora te!
- É para te comer.

E, dizendo isso, o lobo mau pulou em cima do Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

Moral da História

Vemos aqui que os poucos experientes,

E acima de tudo, as mocinhas,

Gentis, bem-feitas, bonitinhas,

Fazem mal em ouvir qualquer tipo de gente,

Por isso é que nunca se espanta

Que o lobo chegue a comer tantas,

Eu digo “o” lobo, porque há raças

Que atuam de outra maneira,

Que tem atitude fagueira,

Sem barulho, raiva, ameaças,

Que mansos, meigos e com graça,

Perseguem as mocinhas novas

Dentro de casa até, e mesmo nas alcovas;

Que do! Quem saberá que esses lobos melosos,

Entre todos que há são os mais perigosos.

ALPHEN, Jean-Claude R. A outra história de Chapeuzinho Vermelho / Jean-Claude R. Alphen, [ilustrações do autor]. — São Paulo: Salamandra, 2016.

- Que dia mais chato!

- Vá visitar sua vó, então.

- De novo?

- É isso mesmo

De novo

- E, por favor, leve esta cesta para ela.

- Tome cuidado para não se perder na floresta.

Nunca saia da trilha.

E não dê trela para estranhos...

- Tá bom, mãe.

Já entendi...

- Ah, até que não é tão ruim assim...

A vovó é um doce de pessoa.

E ela sempre assa um bolo todas as vezes que apareço na casa dela.

Tomara que dessa vez seja de chocolate!

- Eita! Que escuro!

Dá medo, né?

- Olá!

- Ufa! Por um momento eu achei que fosse um estranho.

Que susto que você me deu!

_ Desculpe.

Foi mal...

- O que tem aí nessa cesta?

- Coisas para a vovó.

Geleia, farinha, leite, manteiga, morangos, chocolate, cogumelos e um livro...

- Que livro?

- Vou ler para você

Era uma vez uma linda menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho.

Ela era chamada assim porque havia ganhado da avó uma capa vermelha com capuz, que ela usava o tempo todo e lhe caía muito bem.

Um dia, a mãe pediu a Chapeuzinho que levasse uma cesta de doces e salgados para a avó, que morava numa casinha do outro lado do bosque.

E lá se foi Chapeuzinho caminhando pelo bosque. Até que encontrou o Lobo.

- Aonde você vai? perguntou o Lobo.

- Para a casa da vovó, levar esta cesta!

- E o que tem dentro dela?

- Doces e salgados.

- Hum! E por que você não leva para ela umas margaridas também? – sugeriu o Lobo, mostrando um canteiro de flores no bosque.

Chapeuzinho gostou da ideia. Só que, enquanto colhia as flores, o Lobo correu para a casa da vovó.

Ao chegar, bateu na porta e, imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, perguntou se podia entrar.

Assim que entrou, ele deu um pulo e engoliu a vovó inteirinha! Depois, colocou atouca e os óculos da velhinha, deitou na cama e se cobriu pra esperar Chapeuzinho.

Quando Chapeuzinho entrou, o Lobo pediu para ela chegar mais perto.

Vovó, que orelhas grandes você tem! – disse Chapeuzinho.

- É para te ouvir melhor, minha netinha! – disse o Lobo.

- E que olhos enormes você tem, vovó!

- É para te ver melhor, minha netinha

- Que nariz comprido!

- É para te cheirar melhor, minha netinha.

- E essa boca, vovozinha! Que enorme!

- Essa é para te devorar!

Então, o Lobo pulou da cama e correu para pegar Chapeuzinho.

Um lenhador, que passava perto da casa, ouviu a gritaria e foi correndo ver o que era.

O Lobo bem que tentou fugir, mas o lenhador o acertou.

Chapeuzinho apareceu e disse que o Lobo havia engolido a vovó.

O lenhador abriu a barriga do Lobo e tirou a vovó, sã e salva.

E todos viveram felizes para sempre.

Fim.

- Pronto acabou.

Gostou?

- Eu, não!

Não mesmo!

Nessa história, pelo que eu entendi, nem todo mundo viveu feliz para sempre!

- Não liga! Você não tem nada a ver com isso.

É só uma história...

Não é verdade.

- Eu tenho cara de lobo que devora vovozinhas inteirinhas?

- O final deveria ser diferente!

- E como deveria ser?

- O Lobo seria convidado pela vovó para o jantar. e ele mesmo faria deliciosas panquecas! De cogumelos!

- E o que teria de sobremesa?

Bolo de chocolate?

- Panquecas deliciosas de morangos com calda de chocolate!

- Nossa! É até melhor do que o bolo de chocolate da vovó!

- E seria delicioso!

Porque seria um verdadeiro encontro de amigos.

- E acabou? Só isso?

- Ainda não. Vou te contar o resto da história...

- A vovó convidaria o Lobo para dormir no sofá-cama da sala...

- ... E, na manhã seguinte para um bom café da manhã!

- Bem melhor do que essa história de lobo mau!

Você não acha?

- Deixa que eu leve a cesta para você!

- Obrigada!

- Chegamos!

- Quer entrar?

Tomar uma xícara de chá?

- Com apenas uma condição! Só se eu fizer as PANQUECAS!

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho
Já não ria.
Em festa, não parecia.
Não subia escada
Nem descia
Não estava resfriada
Nem tossia.
Ouvia conto de fada
E estremecia
Não brincava de mais nada,
Nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol
Porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fota pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha,
O medo mais medonho
Era medo do tal LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
Que morava lá pra longe,

Do outro lado da montanha,
Num buraco da Alemanha,
Cheio de teia de aranha,
Numa terra tão estranha,
Que vai ver que o tal do LOBO
Nem existia

Mesmo assim a Chapeuzinho
Tinha cada vez mais medo
Do medo do medo do medo
De um dia encontrar um LOBO
Um lobo que não existia.

E Chapeuzinho Amarelo,
De tanto pensar no LOBO,
De tanto sonhar com o LOBO,
Um dia topou com ele
Que era assim:
Carão de LOBO,
Olhão de LOBO,
Jeitão de LOBO
E principalmente um bocão
Tão grande que era capaz
De comer duas avós,
Um caçador,
Rei, princesa,
Sete panelas de arroz
E um chapéu
De sobremesa.

Mas o engraçado é que,
Assim que encontrou o LOBO,
A Chapeuzinho Amarelo
Foi perdendo aquele medo,

O medo do medo do medo
De um dia encontrar um LOBO.
Foi passando aquele medo
Do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco
De medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
E ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado
De ver aquela menina
Olhando pra cara dele,
Só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado,
Triste, murcho, e branco- azedo,
Porque um lobo, tirado o medo,
É um arremedo de lobo.
É feito um lobo sem pelo.
Lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzin ho, nada.
E ele gritou: sou um LOBO!
Chpauezinho deu risada.
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!
Chapeuzinho, já meio enjoada,
Com vontade de brincar
De outra coisa.
Ele então gritou bem forte
aquele seu nome de LOBO
Umás vinte e cinco vezes,
Que era pro medo ir voltando

E a menininha saber
Com quem não estava falando:

LO BO LO

Aí,
Chapeuzinho encheu e disse:
“Para assim! Agora! Já!
Do jeito que você tá! ”
E o lobo parado assim
Do jeito que o lobo estava
Já não era mais um LO-BO.

Era um BO-LO.
Um bolo de lobo fofo,
Tremendo que nem pudim,
Com medo da Chapeuzim.
Com medo de ser comigo
Com vela e tudo, inteirim.

Chapeuzinho não comeu
Aquele bolo de lobo,
Porque sempre preferiu
De chocolate.
Aliás, ela agora come de tudo,
Menos sola de sapato.
Não tem mais medo de chuva
Nem foge de carrapato.
Cai, levanta, se machuca,
Vai à praia, entra no mato,
Trepas em árvore, rouba fruta,
Depois joga amarelinha
Com o primo da vizinha,
Com a filha do jornaleiro,
Com a sobrinha da madrinha

E o neto do sapateiro.

Mesmo quando
 Esta sozinha,
 Inventa
 Uma brincadeira.
 E transforma
 Em companheiro
 Cada medo que ela tinha:
 O raio virou orrái,
 Barata é tabará,
 A bruxa virou xabru
 E o diabo é bodiá.

FIM

ROBERTS, Lynn. Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante / recontada por Lynn Roberts; ilustrada por David Roberts; tradução Denise Katchuian Dognini. — São Paulo: Zastras, 2009.

Há não muito tempo, em um país bem parecido com o nosso, vivia um menino. Seu nome era Tomás, mas — por alguma razão — todos o chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

Os pais de Chapeuzinho Vermelho eram donos de uma acolhedora pensão, e as pessoas vinham de longe provar seu borbulhante e famoso refrigerante. Chapeuzinho Vermelho adorava encontrar os viajantes e ouvir as histórias dos perigosos confrontos com audaciosos salteadores e temíveis lobos.

Certo dia, Chapeuzinho Vermelho começou a se preparar para visitar sua avó, como fazia todas as semanas, com uma cesta cheia de deliciosas guloseimas e refrigerante suficiente para uma semana. “O favorito da vovó”, pensava Chapeuzinho Vermelho, ao colocar o garrafão do famoso refrigerante em sua cesta. Chapeuzinho Vermelho vestiu seu adorado casaquinho vermelho, pegou sua cesta e partiu para a casa da avó.

Como sempre, sua mãe alertou: “Não saia do caminho, por nada neste mundo! ”. Isso porque todos sabiam que um lobo feroz e faminto vagava pela floresta, e sair do caminho significava ser devorado, quase com certeza!

Chapeuzinho Vermelho saltitava pelo caminho, sem saber que o lobo, escondido, o observava. “Ele daria um lanchinho saboroso”, murmurava o lobo, lambendo os beiços. De repente, Chapeuzinho Vermelho parou e gritou entusiasmado: “Maçãs maduras! Tenho de levar algumas para vovó! ”.

Ao ouvir isso, o lobo pensou: “Então a vovó está esperando por ele, não é? Talvez eu possa comer dois lanchinhos saborosos em vez de um só”. Enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho tentava alcanças as maçãs. Havia um arbusto espinhoso no caminho, e para não rasgar seu casaco nos espinhos, Chapeuzinho Vermelho tirou-o e colocou-o sobre uma pedra perto dali.

O lobo, então, teve uma ideia. Apanhou o casaco e fugiu correndo para a casa da vovó. Ao chegar `porta da casa da vovó, o lobo parou e espremeu-se para caber no casaquinho do menino. Então, bateu na porta.

A vovó, que enxergava muito mal, abriu a porta, viu o casaco vermelho e disse: “Entre logo, Chapeuzinho Vermelho. Vamos tomar um pouco desse borbulhante refrigerante e comer uma boa fatia de bolo? ”. Mas assim que a vovó virou de costas, o lobo saltou sobre ela e, em um segundo, já havia engolido inteirinha! “Agora, me disfarço de vovó e como o menino de sobremesa”, pensava o lobo, admirado com seu plano brilhante. Vestiu um dos vestidos da vovó e colocou uma de suas perucas sobre suas grandes e longas orelhas. Abotoou a roupa, sentou-se à mesa e esperou ansiosamente por Chapeuzinhos Vermelho.

Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da vovó sem folego de tanto correr.

Vovó”, ele gritava, “roubaram meu casaco! Eu saí do caminho por apenas um minuto e ele desapareceu. ”

Ao ver que a vovó não corria para recebe-lo, Chapeuzinho vermelho ficou preocupado. “A senhora está aí? ”, perguntou, entrando na sala escura.

“Vovó”, disse ele, “a senhora está diferente. Está se sentindo mal? ”

“Eu estou bem, meu querido”, disse o lobo com voz suave. “Chegue mais perto. “

“Vovó, que olhos grandes a senhora tem!”, disse Chapeuzinho Vermelho, sentando-se à mesa.

“São para ver você melhor, meu querido”, disse o lobo, com uma voz cantada.

“Mas que orelhas grandes, vovó! ”, disse Chapeuzinho Vermelho.

“São para ouvi-lo melhor, meu docinho”, respondeu o lobo com um sorriso cheio de dentes.

“E vovó, que destes enormes a senhora tem! ”, exclamou Chapeuzinho Vermelho.

“São para comê-lo melhor! ”, rugiu o lobo.

“O quê? ”, gritou Chapeuzinho Vermelho. “não me coma!”

“Você é minha sobremesa”, rosnou o lobo. “A vovó estava deliciosa, mas não foi suficiente para me satisfazer. Com você, minha refeição vai ficar completa. ”

Aterrorizado, Chapeuzinho Vermelho olhou em volta, procurando desesperadamente um meio de escapar. Então, lembrou-se de sua cesta e teve uma brilhante ideia.

“Espera! Tenho algo muito mais saboroso que eu”, gritou Chapeuzinho Vermelho, agarrando o garrafão do refrigerante favorito da vovó de sua cesta.

“Mais saborosos que você? ”, gritou o lobo, com sua voz de trovão.

Arrancando o garrafão das mãos de Chapeuzinho Vermelho, o lobo tomou o refrigerante — suficiente para uma semana inteira! — de um gole só.

Logo em seguida, o lobo começou a bufar.

“Ai, ai, ai! ”, resmungava o lobo.

Então, de repente, ele deu um enorme arrotto e de sua boca voou a vovó.

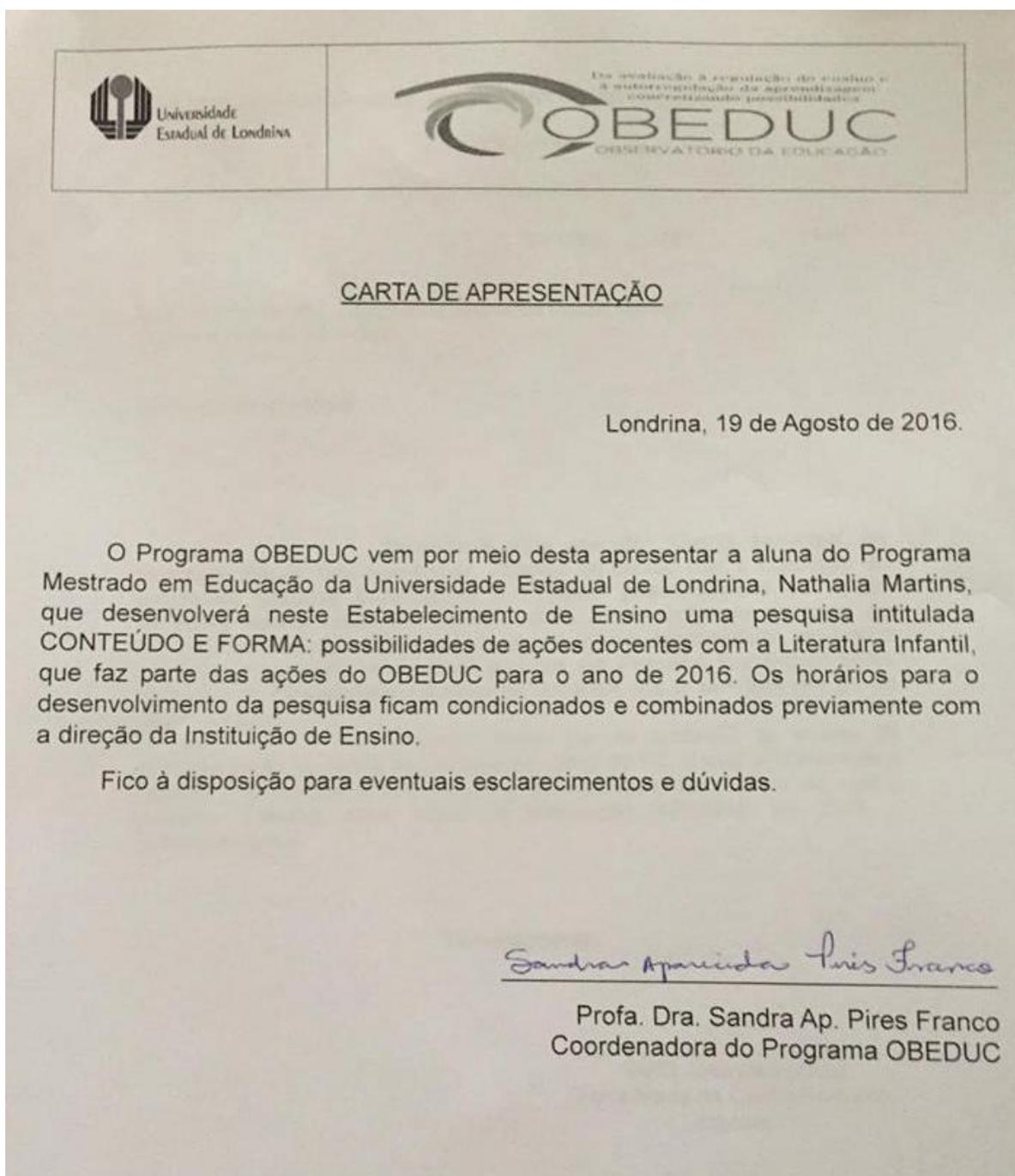
Enquanto o lobo cambaleava resmungando, Chapeuzinho Vermelho pegou o garafão vazio e atirou-o na cabeça do lobo, que caiu desmaiado. Então, rapidamente amarrou as patas do lobo com um par de meias grossas de lã da vovó.

O lobo acordou com um grande galo na cabeça. “Minha pobre cabecinha...”, reclamava. “Comer vovozinhas está se tornando muito perigoso! E depois, este refrigerante borbulhante estava muito mais gostoso! ”

Essas palavras deram a Chapeuzinho Vermelho uma ideia. “Se você prometer nunca mais devorar ninguém”, ele disse, “eu garanto que poderá ter todo refrigerante que quiser. ”

O lobo concordou prontamente. Dali em diante, a cada semana, a caminho da casa da vovó, chapeuzinho Vermelho deixava um garrafão de refrigerante borbulhante na floresta para o lobo, que o bebia avidamente, sem se importar com seus embaraçosos efeitos colaterais.

ANEXO B – Carta de Apresentação



ANEXO C – Declaração de Concordância da Instituição Co-Participante

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou da Instituição
Co-Participante



**CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
JOÃO RAMPAZZO**
RUA GENERAL DÍORIO, 332
DISTRITO SÃO LUÍS
LONDRIÑA - PR
CEP-86117-000 - TEL.3388-8800
CNPJ: 75.771.477/0001-70



Local, 19 de setembro de 2016

Sra. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEPIUEI,

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Centro Municipal de Educação Infantil João Rampazzo, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "CONTEUDO E FORMA: possibilidades de ações docentes com a Literatura Infantil" sob a responsabilidade de Nathalia Martins nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 2016.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão (crianças da turma C2 (creche 2, idade de 2 a 3 anos), pais e responsáveis das referidas crianças, diretora e coordenadora da instituição) bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares

Atenciosamente,


 Responsável pelo Serviço,
 Instituição, Departamento etc.
Edna Maria da Cunha Fonseca
 diretora
 Edna Maria da Cunha Fonseca
 Diretora
 Port 129/14 de 15/01/2014