



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKE

O LIVRO ILUSTRADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO
DESENVOLVENTE

MARÍLIA / SP
2022

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKE

O LIVRO ILUSTRADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

MARÍLIA / SP
2022

T8821 Tshako, Yaeko Nakadakari
O livro ilustrado na formação de professores da Educação Infantil : em defesa da educação desenvolvvente / Yaeko Nakadakari Tshako. -- Marília, 2022
317 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Livro ilustrado. 4. Formação de professores. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

Yaeko Nakadakari Tsuhako

O livro ilustrado na formação de professores da Educação Infantil:
em defesa da educação desenvolvente

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Banca Examinadora

Prof.^a. Dra. CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO
Departamento de Didática- Universidade Estadual Paulista- FFC/Marília

Prof.^a. Dra. STELA MILLER
Departamento de Didática- Universidade Estadual Paulista- FFC/Marília

Prof.^a. Dra. MICHELLE DE FREITAS BISSOLI
Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA
Departamento de Didática- Universidade Estadual Paulista- FFC/Marília

Prof.^a. Dra. SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO
Departamento de Educação - Universidade Estadual de Londrina

Marília, 03 de agosto de 2022.

Dedico este trabalho
Às pessoas que caminham pela marginal doando-se,
Responsabilizando-se e lutando com amorosidade
Por uma educação humanizadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto por me acolher, desde o início, de forma muito gentil como sua orientanda. Por sua paciência, por sua amorosidade, por suas ações e ensinamentos humanizadores, contribuindo imensamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A objetivação desta tese só foi possível por ter acreditado em mim até o final, segurando as minhas mãos nos momentos difíceis, me ajudando e me conduzindo para a superação dos obstáculos. Serei eternamente grata por tudo!

À professora Dra. Stela Miller, por me inserir no mundo acadêmico e, mesmo após o mestrado, continuou colaborando com a minha formação sempre de forma generosa. Por participar da minha banca de doutorado, trazendo importantes contribuições e desafios para minha tese. E por suas palavras de incentivo, que me fortaleceram durante o percurso.

À professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, por contribuir com a minha formação desde as suas primeiras aulas no mestrado, enriquecendo as minhas práticas na Educação Infantil, por valorizar o meu trabalho, oportunizando momentos especiais para que eu pudesse compartilhar os meus estudos. Por fazer parte a minha banca de doutorado, contribuindo com seus conhecimentos preciosos.

À professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli, por fazer parte da minha banca de doutorado, por compartilhar seus conhecimentos e lançar desafios que me conduziram para importantes reflexões durante a reestruturação da tese.

À professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, por sua generosidade e atenção, por fazer parte da banca de doutorado e trazer importantes contribuições para a conclusão da minha tese.

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, por compartilhar seus trabalhos e seus conhecimentos em suas aulas e nos encontros do grupo de estudos, apresentando a mim conceitos fundamentais da Filosofia da Linguagem e da Teoria Histórico-Cultural, que muito contribuíram para mudar a minha forma de ver e compreender a realidade.

A todos e a todas as participantes dos Grupos CEPLÉ e PROLEAO, que me acolheram com carinho, partilharam ideias, conhecimentos, alegrias e, principalmente, pelo apoio para que eu pudesse persistir na caminhada e chegar à conclusão da minha tese.

Às queridas professoras que participaram da pesquisa por meio da formação oferecida no ambiente escolar, em horário de ATPC, pela dedicação, pelo compromisso, pelas alegrias, por compartilharem conhecimentos e por me ensinaram muito sobre a importância do outro e da amizade em nossas vidas.

À toda equipe escolar pelo carinho, pelo apoio no dia a dia, pelo interesse em participar das formações, por acreditarem no meu trabalho e pelos fortes laços de amizade que se constituíram nessa relação.

Às crianças e aos pais que colaboraram na realização e no envio das atividades.

Às amigas e aos amigos queridos de todas as horas, pela torcida, pelo apoio, pelas energias positivas enviadas durante o meu percurso.

À toda minha família, em especial ao meu filho Rodrigo, à minha nora Letícia, ao meu sogro Iwao, pelo apoio e carinho. Ao meu marido Sergio pelo incentivo, pelas flores de todos os sábados que ganharam novos sentidos, tornaram-se um alimento para minha alma e por me fazer acreditar em possibilidades quando tudo parecia impossível, demonstrando o verdadeiro sentido da palavra amor.

Enfim, agradeço a todos os outros que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta tese.

TSUHAKE, Y. N. **O livro ilustrado na formação de professores da Educação Infantil:** em defesa da educação desenvolvente. 2022. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação teve por objetivo geral, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem, compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática com o livro ilustrado do professor da Educação Infantil. E, como objetivos específicos, conhecer as especificidades do livro ilustrado; realizar o experimento didático-formativo para possibilitar a aprendizagem sobre o livro ilustrado; pesquisar princípios didáticos para o trabalho com o livro ilustrado; refletir sobre a importância da apropriação do conhecimento para mudanças na dimensão objetiva e subjetiva dos professores; demonstrar a possibilidade de qualquer pessoa desenvolver a imaginação e a capacidade criadora. Esta investigação se fez necessária após observar práticas de ensino, na Educação Infantil, privilegiando atividades de coordenação motora, ações mecânicas, como cópias com ênfase no código escrito, pinturas em desenhos prontos. Tais práticas não contribuem para o desenvolvimento do psiquismo infantil e para a constituição de bases às diversas formas de expressão, inclusive ao aprendizado da própria linguagem escrita, trabalhada de maneira esvaziada, resultando na (de) formação de crianças executoras. Além disso, com a apropriação de conteúdos sobre a arte literária nas disciplinas de pós-graduação, pude observar as práticas das professoras na unidade escolar, na qual era diretora, em relação à literatura infantil, as escolhas de livros e ao uso da biblioteca escolar, constatando que os conteúdos da referida área não estavam sendo compreendidos e trabalhados de forma coerente com a teoria estudada nas disciplinas e com a Proposta Pedagógica Municipal. Para a mudança de tal realidade, tendo o professor e a professora condições de desenvolver um trabalho pedagógico significativo, promotor do desenvolvimento das crianças, é fundamental a apropriação do conhecimento sobre os conteúdos, a forma e a criança da Educação Infantil, mediante formação docente. A metodologia utilizada foi o experimento didático-formativo, visando a investigar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo, por meio da formação dirigida dos processos psicológicos investigados, neste caso, envolveu professoras da Educação Infantil. Com a análise dos dados, constatou-se a necessidade da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento da consciência e a superação do sentimento de incapacidade nas professoras, referente à produção autoral; a necessidade de possibilitar condições materiais e psicológicas para a ocorrência de mudanças nas práticas. O método para a geração de dados - experimento didático-formativo possibilitou o desenvolvimento das participantes, promovendo mudanças na dimensão objetiva e subjetiva das professoras, demonstrando a importância da formação do professor e da professora para que o trabalho com o livro ilustrado torne-se de fato uma atividade desenvolvente às crianças da Educação Infantil; e, elucidou o fato de que tanto o adulto como a criança possuem capacidade criadora para objetivar-se em produções autorais, porém, o desenvolvimento de tal capacidade está vinculada às condições sociais e ao processo educativo.

Palavras-chave: Educação, Educação Infantil, Livro ilustrado, Formação de professores, Teoria Histórico-Cultural.

TSUHAKE, Y. N. **The illustrated book in the teacher training of Early Childhood Education:** in defense of developmental education. 2022. 317 f. Thesis (Doctorate in Education) – UNESP, Faculty of Philosophy and Sciences, Marília, 2022.

ABSTRACT

This Doctorate thesis in Education had the general objective, from the perspective of Historical-Cultural Theory and Philosophy of Language, to understand how the process of knowledge appropriation can transform the practice with the illustrated book of the Early Childhood Education teacher. And, as specific objectives, to know the specifics of the illustrated book; carry out the didactic-formative experiment to enable learning about the illustrated book; research didactic principles for working with the illustrated book; reflect on the importance of knowledge appropriation for changes in the objective and subjective dimension of the teachers; demonstrate the possibility of anyone developing the imagination and the creative ability. This investigation was necessary after observing teaching practices, in Early Childhood Education, privileging motor coordination activities, mechanical actions, such as copies with emphasis on the written code, paintings in ready drawings. Such practices do not contribute to the development of the child's psyche and to the constitution of bases for the various forms of expression, including the learning of written language itself, worked in an empty way, resulting in the (de)formation - of children who perform them. In addition, with the appropriation of contents on literary art in graduate courses, I was able to observe the practices of the teachers in the school unit, in which I was the principal, in relation to children's literature, the choices of books and the use of the school library, noting that the contents of that area were not being understood and worked in a coherent way with the theory studied in the disciplines and with the Municipal Pedagogical Proposal. In order to change such reality, with the teacher having the conditions to develop a significant pedagogical work, promoting the development of children, it is essential to appropriate knowledge about the contents, the form and the child of Early Childhood Education, through training. The methodology used was the didactic-formative experiment, aiming to investigate the changes in the development of the psyche, through the directed training of the investigated psychological processes; in this case, teachers of Early Childhood Education were involved. With the analysis of the data, the need for the appropriation of knowledge for the development of conscience and the overcoming of the feeling of incapacity in the teacher, referring to the authorial production; the need to provide material and psychological conditions for the occurrence of changes in practices, were verified. The method for generating data - didactic-formative experiment, enabled the development of the participants, promoting changes in the objective and subjective dimension of the teachers, demonstrating the importance of the training of the teachers, so that the work with the illustrated book becomes in fact, a developmental activity for children in Early Childhood Education; and, clarified the fact that both adults and children have the creative capacity to objectify themselves in authorial productions, however, the development of such capacity is linked to social conditions and the educational process.

Keywords: Education, Early childhood education, Illustrated book, Teacher training, Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ida e volta.....	150
Figura 2: Livro ilustrado.....	165
Figura 3: Livro de imagem.....	166
Figura 4: Livro com ilustração.....	166
Figura 5: Histórias em quadrinhos.....	167
Figura 6: Livro pop-up.....	167
Figura 7: Livro brinquedo.....	168
Figura 8: Livro interativo.....	168
Figura 9: Dissociação.....	170
Figura 10: Associação.....	171
Figura 11: Compartimentação.....	172
Figura 12: Conjunção	172
Figura 13: Moldura redonda.....	174
Figura 14: Função separadora.....	174
Figura 15: Transgressão.....	175
Figura 16: Plongée.....	175
Figura 17: Contra-plongée.....	176
Figura 18: Rinoceronte.....	177
Figura 19: Extracampo.....	177
Figura 20: Perfil.....	178
Figura 21: Frente.....	178
Figura 22: Plano geral.....	179
Figura 23: Plano médio.....	179
Figura 24: Primeiro plano.....	180
Figura 25: Plano detalhe.....	180
Figura 26: O rato e a montanha.....	188
Figura 27: O gato Viriato fazendo arte.....	188
Figura 28: Linhas.....	200
Figura 29: Forma figurativa.....	201
Figura 30: Forma abstrata.....	201
Figura 31: Folha.....	201
Figura 32: Lápis.....	202

Figura 33: Letra A.....	202
Figura 34: Textura geométrica.....	203
Figura 35: Textura orgânica.....	204
Figura 36: Síntese aditiva.....	206
Figura 37: Síntese subtrativa.....	206
Figura 38: Síntese partitiva.....	207
Figura 39: Círculo das cores.....	208
Figura 40: A persistência da memória.....	214
Figura 41: Exploração de linhas	240
Figura 42: Exploração de materiais.....	240
Figura 43: Céu com estrelas.....	240
Figura 44: Paisagem noturna.....	240
Figura 45: Passarinhos.....	241
Figura 46: Entardecer.....	241
Figura 47: Lua.....	241
Figura 48: Sol.....	241
Figura 49: Árvore 1.....	242
Figura 50: Árvore 2.....	242
Figura 51: Céu verde.....	242
Figura 52: Floresta.....	243
Figura 53: Paisagem diurna.....	243
Figura 54: A chave.....	243
Figura 55: Céu vermelho.....	245
Figura 56: Céu preto.....	245
Figura 57: Céu azul.....	245
Figura 58: Céu verde 2.....	245
Figura 59: Céu amarelo.....	245
Figura 60: Árvore seca.....	246
Figura 61: Araucária.....	246
Figura 62: Árvore colorida.....	246
Figura 63: Árvore branca.....	246
Figura 64: Título.....	256
Figura 65: Dedicatória.....	256

Figura 66: Final da aula.....	256
Figura 67: O morro.....	256
Figura 68: Brincar.....	256
Figura 69: Final feliz.....	256
Figura 70: Duvido.....	258
Figura 71: Pimentas.....	258
Figura 72: Brincadeira.....	258
Figura 73: Mãe.....	258
Figura 74: O desafio.....	258
Figura 75: A pimenta é ardida.....	258
Figura 76: A descoberta.....	261
Figura 77: No sítio.....	261
Figura 78: Um som estranho.....	261
Figura 79: Olhos amarelos.....	261
Figura 80: A pesquisa.....	261
Figura 81: A avó.....	261
Figura 82: Fim.....	261
Figura 83: Qual a diferença.....	263
Figura 84: O ovo.....	263
Figura 85: A pergunta.....	263
Figura 86: O sítio.....	263
Figura 87: O café.....	263
Figura 88: Árvores.....	264
Figura 89: Galinhas.....	264
Figura 90: A dúvida.....	264
Figura 91: Diferença.....	264
Figura 92: Pintinho.....	264
Figura 93: Ovo frito.....	264
Figura 94: A capa.....	266
Figura 95: Era uma vez.....	266
Figura 96: Linhas.....	266
Figura 97: Distração.....	267
Figura 98: O encontro.....	267

Figura 99: Diálogo inicial.....	267
Figura 100: Diálogo.....	267
Figura 101: Mudança.....	267
Figura 102: Amizade.....	267
Figura 103: Mais amigos.....	267
Figura 104: Forma.....	267
Figura 105: Uma cidade.....	269
Figura 106: Agradecimento.....	269
Figura 107: A cidade.....	269
Figura 108: Linhas diferentes.....	269
Figura 109: Linha espiral.....	260
Figura 110: Medalhas.....	270
Figura 111: Festa.....	270
Figura 112: Amores.....	270
Figura 113: Coração.....	270
Figura 114: A descoberta 2.....	275
Figura 115: Dedicatória.....	275
Figura 116: Ana.....	275
Figura 117: Árvores.....	275
Figura 118: Fantasma.....	275
Figura 119: Árvore seca.....	275
Figura 120: Descoberta do Urutau.....	276
Figura 121- Olhos amarelos.....	276
Figura 122- O Urutau.....	276
Figura 123: A avó.....	276
Figura 124: Semente.....	280
Figura 125: O pássaro.....	280
Figura 126: Germinação.....	280
Figura 127: A flor.....	280
Figura 128: O pássaro e a flor.....	281
Figura 129: Nada ainda.....	281
Figura 130: Seu Luis.....	281
Figura 131: O pássaro 2.....	281

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias de Pesquisa utilizadas no Banco de Dados da CAPES -.....	62
Quadro 2: Panorama dos trabalhos selecionados sobre: “Formação de professores AND Educação Infantil”.....	63
Quadro 3: Panorama dos trabalhos selecionados sobre: “Experimento didático-formativo”	64
Quadro 4: Panorama dos trabalhos selecionados sobre: “Livro ilustrado”	65
Quadro 5: Panorama dos trabalhos selecionados – “Literatura infantil”.....	69
Quadro 6: Panorama dos trabalhos selecionados – “Livro de imagem”.....	75
Quadro 7: Núcleos temáticos.....	87
Quadro 8: Planejamento de conteúdo.....	144
Quadro 9: Pauta do dia 04/02/19.....	147
Quadro 10: Pauta do dia 11/02 e 18/02/19.....	153
Quadro 11: Pauta do dia 25/02/19 e 04/03/19.....	153
Quadro 12: Pauta dos dias 11/03,18/03 e 25-03/19.....	161
Quadro 13: Pauta do dia 01/04/19.....	163
Quadro 14: Pauta dos dias 08/04, 15/04, 22/04 e 29/04/19.....	163
Quadro 15: Pauta do dia 06/05 e 13/05/19.....	169
Quadro 16: Pauta do dia 27/05/19.....	181
Quadro 17: Pauta dos dias 03/06 e 10/06/19.....	183
Quadro 18: Pauta do dia 17/06/19.....	190
Quadro 19: Pauta do dia 24/06/19.....	192
Quadro 20: Pauta do dia 29/07/19.....	193
Quadro 21: Pauta do dia 05/08/19.....	194
Quadro 22: Pauta dos dias 02/09 e 09/09/19	195
Quadro 23: Pauta do dia 16/09/19.....	196
Quadro 24: Pauta do dia 23/09/19.....	197
Quadro 25: Pauta do dia 30/09/19.....	198
Quadro 26: Pauta do dia 07/10/19.....	210
Quadro 27: Pauta do dia 21/10/19.....	211
Quadro 28: Pauta do dia 11/11/19.....	213
Quadro 29: Pauta do dia 25/11/19.....	214
Quadro 30: Pauta do dia 02/12/19.....	215

Quadro 31: Pauta do dia 09/12/19.....	216
Quadro 32: Pauta do dia 17/02/20.....	216

LISTA DE SIGLAS

ATP	Atividade de Trabalho Pedagógico
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPI	Atividade de Trabalho Pedagógico Individual
CEPLLI	Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEGe	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROLEAO	Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação
SME	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO.....	54
1 EM DEFESA DO LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO	
INFANTIL.....	90
1.1 A importância da arte literária na Educação Infantil.....	91
1.2 Qual a relação entre o trabalho com o livro ilustrado e as funções psíquicas superiores?.....	98
1.3 Formação de bases para a linguagem verbal escrita.....	103
1.4 A criança da Educação Infantil: algumas considerações sobre o destinatário da educação	108
1.5 Palavras e imagens qualificando o psiquismo.....	116
1.6 Alfabetização visual: uma necessidade do contexto atual.....	121
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXPERIMENTO DIDÁTICO- FORMATIVO COM A ARTE LITERÁRIA.....	127
2.1 Formação de professores e a promoção do desenvolvimento humano	127
2.1.1 O desafio de trabalhar com a arte literária na Educação Infantil	136
2.1.2 A formação de professores em horário de ATPC.....	140
2.2 Planejamento do experimento didático-formativo em arte literária.....	142
2.2.1 Descrição da formação em ATPC: desenvolvimento do experimento didático-formativo.....	147
3 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O LIVRO ILUSTRADO E A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE?.....	218
3.1-Apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência.....	219
3.1.1 Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional.....	220
3.1.2 A contextualização da produção cultural desmistificando a questão do “dom”.....	222
3.1.3 A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento.....	224
3.1.4 A apropriação do conhecimento e a mudança do olhar.....	225
3.1.5 Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos.....	226

3.1.6 Compartilhar o conhecimento com o outro.....	228
3.1.7 Por meio da fala do outro eu me vi.....	231
3.2 O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvnte	232
3.2.1 As vivências e o repertório como fonte de inspiração.....	232
3.2.2 A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área.....	235
3.2.3 Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas.....	237
3.2.4 Formação do professor para autoria	249
3.2.5 O livro ilustrado e a educação desenvolvnte na Educação Infantil... ..	272
3.3 Formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor..	285
3.3.1 A prática pedagógica como objetivação do professor.	286
3.3.2 A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens.....	287
3.3.3 Mudança na dimensão subjetiva do professor	289
3.3.4 Valorização da formação continuada pelo professor.....	292
3.3.5 Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário.....	295
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 299
 REFERÊNCIAS.....	 307

APRESENTAÇÃO

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.
(TODOROV, 2009, p. 23)

A epígrafe citada sintetiza o conteúdo por mim pretendido. Abordo nesta escrita inicial, ressaltando a nossa constituição a partir do outro, nas relações sociais, a relevância do acesso à literatura na ampliação dos nossos horizontes por meio igualmente de muitos outros, de vozes de tempos e lugares diferentes que chegam até nós, nos enriquecendo, nos transformando e constituindo o nosso eu. Quando cito o “outro” ou “outros”, refiro-me às outras pessoas e às outras coisas humanizadas, constituídas em condições sócio históricas e também constituintes de mim mesma.

Em Miotello e Moura (2013, p. 53), estudiosos do círculo de Bakhtin encontro respaldo para falar desses outros humanos e coisas outras humanizadas a me humanizar, constituindo a minha humanidade, numa construção vinda do exterior. “O Outro é também uma pessoa, e é também mais que uma pessoa. As coisas do mundo também são Outro para o Eu. Tudo o que não é Eu é Outro, e tem relação com o Eu”.

Receber a proposta da minha orientadora para escrever um pouco acerca de minhas memórias a fim de materializar esta apresentação, contando um pouco sobre a minha história e o processo vivenciado durante a pesquisa foi desafiador, porque ao remexer em nossas lembranças, encontramos vivências boas e algumas ruins, aquelas das quais muitas vezes, nada ou pouco queremos recordar em função da explícita negatividade em nossa formação. Preferimos deixá-las adormecidas ou esquecidas no passado. Todavia, por outro lado, ao relatar a nossa história, podemos possibilitar a visualização do nosso processo de desenvolvimento, a nossa condição humana e a percepção dos fatos que mais contribuíram de forma positiva para a constituição do nosso eu.

Ao relatar um pouco sobre a minha história, sobre o meu percurso até a realização da pesquisa de doutorado, posso contribuir para desmistificar a ideia que paira no imaginário coletivo, presa ao senso comum, a respeito da formação humana, sobre a qual ouvimos ainda de muitas pessoas que os pesquisadores são dotados de “talentos especiais” para a escrita e para

a produção autoral. Como se fosse tal conquista, um dom, algo simples e natural. Porém, quando temos a oportunidade de conhecer uma história de êxito até uma pós-graduação, podemos observar a constante presença de um longo processo de formação, muito estudo, dedicação, perseverança, confirmando a premissa de que todas as pessoas se constituem nas relações sociais e se desenvolvem de acordo com as oportunidades que lhes são oferecidas. Trata-se de uma questão social e, não natural, presentificada na existência das pessoas. É certo, infelizmente na de algumas pessoas, apenas. E não de todas, até por isso a militância dos grupos de esquerda por mais condições igualitárias de vida e educação.

Dessa forma, ao iniciar os primeiros ensaios de escrita, ao remexer em minhas memórias, viajando até a infância, com novas lentes, as do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, e nelas, o do papel da linguagem, vejo agora a minha compreensão sobre a importância do outro para a constituição do meu eu, a capacidade de diálogo inesgotável do outro. Por meio de suas palavras, de seus gestos, de sua conduta, pautada no humanismo alteritário, nas palavras de Ponzio (2008), há a capacidade de nos impulsionar para o movimento, dando sentido outro à nossa caminhada. Assim, como também existe a possibilidade de vigência de um entorno autoritário (em direção contrária a uma relação feita pela/com a palavra libertária), fundamentado na palavra monológica. Produzem, com efeito, essas palavras, portanto, o contrário: coisificação. São aquelas proferidas sem amorosidade, são palavras opressoras de várias ordens, vem do outro o desencanto e descontentamento. Geram a nossa inércia, paralisam nossos projetos, porque limitando o nosso aprendizado e desenvolvimento, não nos libertam das amarras totalitárias e das agruras da vida.

Recorri às vivências mais significativas e, por uma questão de organização, procurei manter uma sequência cronológica ao narrar os fatos até chegar ao hoje e, ao mesmo tempo, fui realizando algumas conexões com meus estudos, com o atual momento, para refletir sobre o meu próprio processo de formação, num movimento de ir e vir do passado ao presente.

O critério de seleção de vivências decorre das mais influenciadoras para a minha formação. Digo, dos meus primeiros encontros com a literatura, com a escrita, do meu percurso escolar e profissional, esclarecendo as minhas escolhas e os caminhos que me conduziram para a pesquisa de doutorado, a fim de que os leitores conheçam um pouco sobre mim e talvez possam dialogar com a minha história, realizando conexões com suas próprias vivências e com as teorias elucidativas do nosso pensar. O diálogo com o dizer do outro, com a sua história, creio eu, sempre contribui para o desenvolvimento de nossa subjetividade.

As memórias de infância e o encontro com a literatura

Nesse momento faço um relato de minhas memórias de infância para elucidar os meus encontros com a literatura, cito alguns dos outros que contribuíram para o desenvolvimento de minha capacidade e atitude leitora e, para a criação, em mim, da necessidade da leitura literária, dos sentidos desta apreciação estética em minha existência. Também pretendo narrar outros fatos com o objetivo de refletir e ressaltar a importância das vivências outras na constituição do humano em nós e, que de certo modo, influenciam o nosso jeito de ser, as nossas preferências e as nossas escolhas.

Para iniciar, narro um pouco sobre mim. Filha de imigrantes japoneses, a caçula de nove irmãos, sendo quatro homens e cinco mulheres, não fui a mimada, nem a protegida como dita o ideário popular. Como é sabido, os imigrantes japoneses chegaram ao Brasil com pouco ou sem nenhum recurso financeiro, apenas com a esperança de uma vida melhor em relação ao país de origem. Com a família Tamanaha, não foi diferente. Meus avós maternos, aqui aportaram no ano de 1918, após a Primeira Guerra Mundial. Minha mãe, Fumiko Tamanaha, nasceu já no Brasil, em 05 de fevereiro de 1923. Eu só conheci o avô materno, pois minha avó falecera antes do meu nascimento. Por meio do relato de parentes mais velhos, soube da travessia e história de meus avós maternos: foram eles líderes da comunidade Okinawana na Colônia Icatu, Cafelândia/SP. Fui conferir tal fato, registrado no livro “1 século de história em fotos: a comunidade Okinawana no Brasil, 1908 - 2008”, organizado por Akira Miyagi e Isamo Yamashiro, em 2014. Saber sobre o compromisso social dos meus ancestrais com a comunidade de imigrantes, do engajamento com o outro pelos descendentes, me encheu de orgulho e alegria.

O meu pai, Haruiti Nakadakari, diferentemente da minha mãe, nasceu no Japão e chegou ao Brasil em 1934, com apenas treze anos de idade, acompanhado de um tio e uma tia. Devido à iminência da Segunda Guerra Mundial, meu pai emigrou para o Brasil com o objetivo não somente de preservar a sua vida. O nome da família Nakadakari perpetuado estaria por ser o filho primogênito, uma condição de grande significado para a cultura Okinawana daquele tempo. Só recentemente, por meio do relato do meu sogro Iwao Tsuhako, já com seus 85 anos, tendo vivenciado o período de guerra no Japão, soube como os jovens daquele tempo eram convocados para servir o exército, tão logo concluíam o ensino básico, por volta dos seus quatorze anos. Daí compreendi a vinda do meu pai para o Brasil, antes mesmo de concluir o ensino básico: a sua convocação se aproximava.

Meus avós paternos faleceram no Japão, durante a guerra, infelizmente. O meu pai e seus tios pretendiam, depois de passado o momento de crise, retornarem ao seu país amado de origem. Porém, se aqui estou é mesmo porque isso não ocorreu. Os anos foram passando, meu

pai constituiu família no Brasil e só conseguiu retornar ao Japão no ano de 1973, após trinta e nove anos, para rever seus irmãos e demais familiares e não mais para viver onde estavam suas raízes. Retornou no mesmo ano ao Brasil e no dia 16 de novembro de 1973, com apenas 53 anos, faleceu em decorrência de um câncer.

A situação econômica familiar, na minha infância, foi bem precária, morávamos em um sítio sem energia elétrica, sem água encanada. A fonte de renda familiar girava em torno do produzido no sítio e vendido nas feiras. Porém, esse contexto e as dificuldades pelas quais a minha família passava não eram percebidas por mim. Era apenas uma criança e o meu modo de ver o mundo era outro, o foco estava no brincar, no espaço grande do sítio, nas árvores em que eu adorava subir, na mangueira imensa e frondosa, no pé de mexerica de aroma delicioso, nos peixinhos pescados na lagoa, no som do instrumento musical japonês chamado “sanshim”. Ele era tocado junto da cantoria do meu pai. Tudo isso soava festivo para a percepção infantil. Hoje, penso que talvez ele cantasse para amenizar a saudade de sua terra natal e dos familiares tão distantes, mas para mim naquela época, uma criança pequena, a música era convite para o movimento e motivo de muita alegria.

Outras lembranças desse período são dos momentos de contemplação da chuva caindo sobre o gramado e dos sapinhos saltitantes sobre a água. Junto dessa imagem, veio uma memória olfativa agradável, o ‘cheiro da chuva’ e da terra molhada. Lembro, ao revisitar todo esse cenário, o quanto acreditava nos sapinhos ‘caídos do céu’ com a chuva, quase como uma mágica: justamente porque com a chegada da chuva, os sapinhos apareciam aos montes, essa era a minha forma de compreender a realidade, a partir do que os olhos viam. Era a percepção empírica infantil, uma construção ainda rudimentar de significados, essência dos conceitos espontâneos. Hoje consigo entender a forma de pensar da criança se modificando no processo de desenvolvimento, bem como o seu grau de compreensão da realidade, sendo alterado e, a cada momento, o papel do meio e o significado de seus elementos, também da mesma forma, sendo transformados. Hoje vejo a natureza dos processos formativos; o caráter dinâmico da realidade objetiva, constituindo o mundo subjetivo.

As lembranças mais significativas sobre o meu contato com livros nesse período, são de uma coleção formada por fascículos, chamada “Os Bichos” (1972). Apesar das dificuldades financeiras, a leitura era valorizada em minha família e as minhas irmãs mais velhas, embora tenham cursado apenas o primeiro grau, atualmente denominado ensino fundamental, haviam desenvolvido o chamado à época, e ainda por muitos, ‘hábito de leitura’; com o dinheiro ganho com o trabalho na feira, optavam em gastar com livros e revistas. Acredito na descoberta realizada para além do hábito, gosto ou prazer: perceberam o quanto a leitura possibilitava o

acesso ao mundo, às grandes riquezas da cultura humana, transportando-as para outras realidades e contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos.

Essa experiência de minhas irmãs com a leitura foi compartilhada comigo. Mesmo não sendo de forma intencional, pude ter acesso aos livros e a essa coleção sobre bichos, que por muito tempo me encantou; os seus livros, continham imagens de diferentes animais, em cores, para mim vibrantes e contrastantes, as quais aguçavam meus sentidos e nutriam minha percepção e imaginário infantil. Eu não sabia ler convencionalmente ainda, porém adorava olhar, observar e apreciar as fotos e ilustrações, admirava os diversos animais e as paisagens que representavam o *habitat* de cada um. Rui de Oliveira (2008) já descobrira em suas pesquisas iniciais o que foi depois firmado em publicações posteriores, que “o primeiro elo que desperta nosso olhar e transfere a ilustração para nossa memória é um sentimento vago, impreciso, que podemos chamar de *encantamento*, uma qualidade que tem a imagem de nos apaziguar, mesmo que nos inquiete”. (OLIVEIRA, 2008, p. 36). Temos, a partir desse elo o conceito firmado por Rui de Oliveira como ‘memória afetiva’, tão demarcado neste meu percurso formativo.

Ao recordar esse encantamento pelas imagens, o quanto elas exerciam o fascínio sobre mim, já na pequena infância, um poder quase hipnótico, reflito e constato como atualmente posso visualizar esses momentos de forma diferente, somente porque agora, como professora pesquisadora, compreendo o quanto existia em mim uma necessidade de entender a realidade, de satisfazer a minha curiosidade de criança. A leitura de imagens favorecia isso tudo, além de ampliar o meu conhecimento antes mesmo de saber ler a escrita convencional.

Tudo isso reforça a afirmação de Luria (1988, p. 143), “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as letras”. Dessa forma, se as condições sociais forem propícias, a criança ao entrar na escola, já terá um patrimônio de capacidades desenvolvidas a ajudá-la no aprendizado da escrita em um tempo relativamente curto.

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 1988, p.143).

Quando aprendi a ler, comecei a ler, então, os livros da coleção em minha casa - “Os Bichos” (1972), porque a motivação para a leitura desses objetos humanos dados a ler houvera iniciado antes mesmo da minha entrada para a escola, especialmente, por meio da leitura de

imagens. Atualmente, também tenho consciência do quanto o conteúdo desses livros possibilitou, na minha infância, um repertório variado sobre animais, com nomes não muito comuns de se ouvir à época, principalmente no entorno da vida de uma criança, como exemplo: ornitorrinco, salamandra, poraquê, planária, dentre outros.

Após completar seis anos, minha família se mudou do sítio para uma vila. Nesse período, a minha história com a literatura infantil foi iniciada. Minhas reminiscências dizem do acesso a alguns livros infantis por meio de uma irmã, já estudante na escola, leitora e amante dos livros. Dez anos mais velha do que eu, recorri a ela para saber como esses livros literários chegavam até a nossa casa, e, segundo ela, foram presentes de uma professora pelo bom desempenho escolar. Reforçou o quanto tal prática de presentear os bons alunos como forma de incentivo à aprendizagem e para a produção de tarefas era comum à época.

Hoje penso sobre as implicações dessa “premiação” ao bom comportamento ou ao desempenho escolar, como, por exemplo, uma exclusão do direito à leitura para os considerados indisciplinados e desinteressados.

Essa prática, do meu ponto de vista, pode contribuir para o desenvolvimento da baixa autoestima e limitar o desenvolvimento daquelas crianças que, porventura, não tiveram o acesso ou não ganharam o livro - o “prêmio”. O mais problemático é observar que passados quase cinquenta anos, ainda presenciamos práticas como essas de premiação, como as que, ao se eleger o desenho mais “bonito” de uma sala de trinta crianças, expõem-se apenas a eleita em um painel como prêmio pelo desempenho. Assim me questiono: por meio dessa ação, o que é dito implicitamente às vinte e nove crianças, aquelas que não tiveram o seu desenho no painel? Que o desenho delas é “feio” porque não foi eleito para a exposição. O mesmo ocorre quando se coloca em evidência o aluno que faz tarefas “perfeitas” e lhe é atribuído “parabéns” em destaque, ou ao aluno que fica quieto e silencioso que recebe uma carinha alegre e, ou para o aluno falante ou questionador, uma carinha triste, entre outros. Se desejamos que as crianças tenham um bom desenvolvimento, tais práticas precisam ser repensadas e devidamente ressignificadas, ou melhor ainda, extintas.

Enfim, como não fiz a Educação Infantil, o acesso aos primeiros livros foi oriundo da experiência vivenciada com minhas irmãs mais velhas. Lembro-me: ao manuseá-los e observar as ilustrações, imaginava e criava as narrativas, gerava significados, novos sentidos e me encantava com o visto. Com a proferição de minha irmã Luzia, costumeiramente feita para mim, na hora de dormir, de alguns clássicos infantis como: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos”, “Branca de Neve”, passei a memorizá-los, tornando possível o reconto em outros momentos, durante as brincadeiras. Quando a minha irmã não tinha mais histórias em seu

repertório, inventava outras e essas, eram as mais divertidas. Eu ficava sempre atenta, porque ela havia descoberto o que encantava uma criança e utilizava desse conhecimento na construção de suas narrativas, como exemplo: inseria fatos engraçados com personagens se assustando facilmente, outros que eram bagunceiros, também criava narrativas com suspense, aguçando a minha curiosidade e, ao contar essas histórias, ela gesticulava, imitava as ações dos personagens, mudava o tom da voz. Nesse sentido, o “ato de contar dá maior margem à espontaneidade, uma vez que libera as mãos do livro, o olhar da leitura e as palavras do texto preestabelecido”. (BAJARD, 2014a, p.113).

Minha mãe não tinha o domínio da leitura, mas conhecia algumas histórias da cultura japonesa e as contava, como a história do “Momotaro”: narrativa da cultura oral nipônica sobre uma criança nascida de um grande pêssego, adotada por um casal de idosos, bem como a história de “Urashima Taro”. Igualmente à anterior trata-se de parte da oratura¹. Aborda a narrativa de um pescador que salva uma tartaruga do maltrato de algumas crianças e recebe uma recompensa por sua ação.

Tal fato, sobre a minha mãe contando as histórias da tradição oral japonesa, me faz lembrar de um outro ocorrido depois de alguns anos, quando já havia casado, era mãe e fui comprar livros infantis para o meu filho. Achei uma coleção com os contos japoneses, recontados pela escritora Lúcia Hiratsuka (1995). Fiquei feliz porque possibilitou o meu reencontro com as histórias da cultura japonesa ouvidas em minha infância, bem como a possibilidade de as apresentar ao meu filho, como uma forma de valorizar e preservar algumas narrativas da cultura de nossos antepassados.

A leitura feita para mim, pela proferição de minha irmã, a contação de histórias de minha mãe, por terem sido momentos de encantamento e de alegria, de provocação de questionamentos, resistiram ao tempo e, até hoje, permanecem em minha memória como tesouros da minha infância.

Nesse sentido, a minha orientadora relatou-me a visão de Maurice Sendack, famoso escritor norte-americano, conhecido internacionalmente pelo livro que o deixou famoso, ‘Onde vivem os monstros’, explicitando sua opinião peremptória quanto à família, literatura e crianças. Para o autor, as pessoas que na infância puderam ter a experiência de viver momentos nos quais seus pais lhe deram colo, enquanto contavam ou liam histórias, sempre associarão à experiência de leitura a esse contato. E para ele, essa é uma ligação que dura a vida inteira.

¹ Oratura é a prática da oralidade. Distingue da literatura, universo da escrita. O contador transmite a outras gerações histórias recebidas de sua comunidade através de uma narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva (BAJARD, 2014b).

Eu também compreendo a leitura como um elemento fundamental na construção de vínculos entre adultos e crianças. As palavras oferecem colo, estabelecem possibilidades e limites, dão voo à imaginação, à atividade criadora e muito mais. São as vozes dos pais, dos irmãos, dos avós, dos familiares as primeiras que apresentam o mundo aos pequenos desde cedo, mergulhando-os em um banho de linguagem carregado de afeto. Histórias reais ou inventadas, dos livros ou da vida – tanto faz. O importante é o quanto elas sejam motivadas por um desejo genuíno de estar perto, de compartilhar, de oferecer um presente que permanecerá na memória e no coração para sempre.

As comunidades nipônicas, que eram e são chamadas de ‘colônias japonesas’ são quase como uma aldeia. Tanto quanto as aldeias indígenas ou africanas a ideia de ser corresponsável pelo outro em seu processo formativo, pelas crianças no conjunto, é parte integrante da comunidade. Então, comungo da ideia de que é mesmo preciso uma aldeia de pessoas para fomentar a leitura literária, para formar leitores. É preciso uma aldeia inteira de ‘gentes’ que apostam no poder da palavra e que amorosamente dediquem tempo e presença para compartilhá-la com as crianças.

Lembrando Dias (2013, p. 90), a amorosidade não diz respeito a uma determinada atividade, mas sim a relações sociais. “Estar com o outro amorosamente, escutá-lo amorosamente, orientar amorosamente nossa palavra em direção ao outro, independente da atividade em que se está envolvido, é uma posição que o eu, do seu centro de valor, pode assumir”.

Luria (1988) traz afirmações fundamentais para minha reflexão. Alarga as possibilidades de compreensão de tais processos interpessoais, mediados pela linguagem. Para o estudioso russo é mediante a constante mediação dos adultos que os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos, servindo de mediadores do contato da criança com o mundo (LURIA, 1988, p. 27).

Dessa forma, posso depreender de minhas vivências leitoras e literárias, até os seis anos de idade, portanto, o papel vital exercido pela literatura infantil no desenvolvimento da criança. Por isso, concordo plenamente com o pensamento de Rui de Oliveira (2008) de que, se as escolas iniciassem a formação das crianças com o ensino da leitura das imagens antes da alfabetização convencional, formariam melhores leitores e apreciadores das artes plásticas e de outros meios visuais, assim como pessoas mais críticas e participativas diante do universo

icônico. Desde este ponto de vista, uma alfabetização mais agradável se faria presente na vida dos pequenos.

Além de possibilitar a formação de pessoas mais críticas e uma alfabetização mais agradável, é preciso levar em consideração que o desenho é imagem, sendo esta, considerada pela Teoria Histórico-Cultural, notadamente por Luria, (1988), como pré-história da escrita. Segundo o autor, o período de escrita por imagens se desenvolve plenamente por volta dos cinco e seis anos. Porém, “se ela [a escrita por imagens] não está clara e completamente desenvolvida nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola – e às vezes mesmo antes” (LÚRIA, 1988, p. 173).

Essa afirmação nos faz questionar a introdução precoce da escrita alfabética de forma mecânica na Educação Infantil, limitando ou excluindo atividades primordiais para essa faixa etária, como o desenho, o trabalho com a literatura infantil e com as diversas linguagens artísticas, que contribuem para a expressão da criança. Assim, muitas práticas, tanto da Educação Infantil como também do Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam ser revistas com urgência, para tornar a aprendizagem da criança mais significativa e possibilitar seu desenvolvimento integral, a fim de que possa ter melhores condições de leitura e compreensão da realidade.

Com as lembranças de minha infância até os seis anos de idade, pude perceber também que a afetividade; o acesso às produções culturais como aos livros de literatura infantil e às enciclopédias; a conversa com os adultos; a atenção da minha mãe ao me ensinar de forma lúdica, alguns trabalhos manuais como a construção de bonecas de tecido e suas roupinhas, toalhinhas de crochê, bordados, cachecol de tricô; a relação com as coisas do entorno, no dia-a-dia, faziam sentido ‘pra valer’ (JOLIBERT, 1994 a e b) para mim, porque proporcionavam sentimentos de alegria, de prazer; aguçavam minha curiosidade, minha percepção; satisfaziam as minhas necessidades pelo novo conhecimento, pelas descobertas; desenvolviam a minha imaginação, tornando a minha infância um local de vivências únicas, singulares e significativas.

Essas vivências explicam muito dos meus gostos atuais por coisas da natureza, como: árvores, sementes, animais, flores, pelo cheiro da chuva; por trabalhos manuais; o prazer em ouvir alguém contando uma história, em ouvir músicas diferentes, de outras culturas como a música típica de Okinawa, vinda de um lugar distante, de uma ilha do sul do Japão, justamente porque eu tive a oportunidade de conhecer variadas ‘coisas’ e construir bases sólidas com a minha história familiar.

Diante dessas reflexões, constato que o gosto, a apreciação estética pode ser desenvolvida socialmente, por meio do que é apresentado a nós, no decorrer de nossa vida.

Assim, podemos relacionar, inclusive, os gostos por determinados alimentos, como sendo uma aquisição social, porque ninguém nasce gostando especificamente de algo, por exemplo, de comer *sashimi* (peixe cru), brócolis ou de batatas fritas de uma determinada franquia de *fast-food* (comida rápida). É muito comum no ambiente escolar da Educação Infantil, a mãe da criança chegar com orientações alimentares, como: -“Meu filho só gosta de macarrão”; - “Meu filho só toma leite”; -“Meu filho não gosta de verduras”. E, no decorrer do ano, a criança, contrariamente ao previsto pela mãe, passa a comer uma diversidade de frutas, legumes, verduras, carnes, ou seja, tudo que é oferecido na merenda. Nesse sentido, podemos citar uma fala de Gombrich (2013, p. 33): “O antigo adágio de que gosto não se discute pode até ser verdadeiro, mas não deve esconder o fato de que também o gosto pode ser desenvolvido”.

O citado autor apresenta um exemplo, que reforça essa questão:

Estamos novamente diante de uma questão de experiência comum, como qualquer um pode pôr à prova em um campo mais modesto. Para as pessoas que não estão habituadas a tomar chá, diferentes misturas (blends) podem parecer ter o mesmo sabor. Mas, se dispuserem de tempo, vontade e oportunidade para explorar os vários refinamentos existentes, é possível que se tornem autênticos *connaisseurs*, capazes de distinguir a mistura que preferem- e seu maior conhecimento certamente aumentará o prazer propiciado pelas misturas mais requintadas (GOMBRICH, 2013, p.33).

Além disso, ampliar as experiências das crianças por meio da apresentação de variadas possibilidades, não só em relação aos alimentos para desenvolver os gostos, mas também aos diversos gêneros literários, musicais, diversos tipos de dança, variadas linguagens visuais, contribuirá para que elas desenvolvam a percepção, tenham um repertório farto, liberdade de escolha e um olhar mais aguçado e consciente dessas escolhas. Quando a criança tem acesso a uma opção apenas, quando oferecemos, por exemplo, só um tipo de música, um tipo de enunciado escrito ou visual, um tipo de material para desenhar, não podemos falar que ela é livre para realizar suas escolhas, porque terá diante de si apenas uma possibilidade e, nesse caso, seria uma falsa liberdade, porque “a liberdade é um ato de decisão e escolha entre vários possíveis” (CHAUI, 2003, p. 336). E se for exigido dessa criança, que possui um repertório limitado, uma produção que necessite do exercício da imaginação e da atividade criadora, sua produção também será simples ou ela poderá dizer: “-Eu não sei criar”; “-Eu não sei desenhar”; “-Eu não sei escrever” e tantas outras falas semelhantes a essas, comuns entre as pessoas que passaram pela escola tradicional, onde tiveram apenas um modelo para seguir ou copiar.

Dessa forma, quando pensamos nas questões pedagógicas para a Educação Infantil, devemos levar em consideração a relevância da ampliação da experiência da criança em todas

as áreas, para o desenvolvimento da percepção e para se formar uma base consistente para a sua atividade de criação, pois:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Pesquisadores da área de Linguagem também destacam a importância do desenvolvimento da percepção inclusive para a compreensão da fala de outrem que, por meio de experiências vividas, formará um acervo de saberes, conteúdo do psiquismo, que tornará possível a compreensão e interpretação de um acontecimento, uma ação, um enunciado. “Esse conteúdo do psiquismo constitui a ‘massa aperceptiva’ de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa”. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 88).

Com essas lembranças de minha infância, antes de ingressar à vida escolar, é possível ratificar que no processo de desenvolvimento da personalidade consciente da criança, a vivência é fundamental

Nesse sentido, é importante esclarecer que cada criança possui suas especificidades, pois ela se modifica no processo de desenvolvimento. Seu grau de compreensão da realidade se altera e, a cada momento, o papel do meio e o significado dos elementos do meio também se modificam. No processo de desenvolvimento da personalidade consciente da criança, a vivência é um elemento fundamental, pois “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro”. (VIGOTSKY, 2010a, p. 684).

Uma mesma situação do meio, com crianças em faixas etárias diferentes, pode influenciar de forma diferente o desenvolvimento de cada uma. A relação de cada uma com o acontecimento é diferente; cada criança vivencia uma mesma situação de maneiras diferentes, de acordo com suas singularidades e sua forma de compreender o sentido ou significado do ocorrido. “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação”. (VIGOTSKY, 2010a, p. 688). Daí a importância de conhecer a criança e suas características.

Todas essas considerações levam-me a reforçar a importância dos conteúdos que elencamos para a Educação Infantil e com isso, surgem alguns questionamentos: O que é importante para promover o desenvolvimento das crianças nesse período? Será que o melhor caminho é antecipar os conteúdos e práticas do Ensino Fundamental? Priorizar a alfabetização

é mesmo urgente, na concepção equivocada de que alfabetizar é inserir a cópia e a leitura de palavras, exercícios de coordenação motora, cobrir pontilhados, treino de escrita de letra cursiva, para melhor prepará-las? Será que um trabalho com a literatura infantil, com as imagens, com a linguagem do desenho e com as outras áreas do conhecimento específicas da Educação Infantil não contribuiria mais para o desenvolvimento das crianças?

Se optarmos por uma educação desenvolvvente das crianças, não podemos negligenciar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre os conteúdos necessários para cada segmento, para a promoção do desenvolvimento, sobre a forma mais adequada para trabalhá-los, para que faça sentido à criança.

Minha história escolar no ensino básico

Dou início à minha história escolar, num espaço no qual ingressei direto, aos sete anos, no primeiro ano do 1º grau - com a duração de oito anos, que seria o atual Ensino Fundamental, ciclos 1 e 2. Foi na escola, no primeiro dia de aula, que descobri o fato de o meu nome não ser o que eu sempre acreditei que fosse, “Valéria”, e sim “Yaeko”. Em minha casa, todos me chamavam de “Valéria”, nome de batismo na igreja Católica, porém, este não era o nome que constava na minha certidão de nascimento. E eu achava que já sabia até escrever o meu nome completo - “Valéria Nakadakari” - e me orgulhava disso, porque a minha irmã Tereza já houvera me ensinado, exatamente como se escrevia o meu nome em letra de “mão”, a cursiva. No momento da correção da professora, eu não entendi por que o meu nome não era aquele, com que já havia convivido desde o meu nascimento.

Só então descobri que o meu pai não conseguindo pronunciá-lo de forma correta, tomou uma decisão acertada aos olhos dele. Não existe na fonética da língua japonesa o som da letra “v” e da letra “l”, por isso são substituídos por sons considerados próximos, no caso, o som do “b” e do “r”, então a pronúncia do nome “Valéria” seria “Bareria”. Meu pai temia pela constituição de minha identidade, creio eu. Assim, optou por me registrar apenas com o meu nome em japonês.

Há mesmo uma questão controversa quanto aos nomes dos descendentes de japoneses.

Sabendo-se que a linguagem faz parte do ser humano e é usada como meio de comunicação e de integração social do falante ao seu grupo social e à sociedade como um todo, a linguagem que pode unir pessoas, também pode separá-las, sendo assim, como se comportam pessoas sobre um mesmo espaço geográfico, mas que possuem línguas tão diferentes, como o português do Brasil e a língua japonesa? Esta foi uma pergunta que deu origem à pesquisa de

Nabão (2007) sobre os nomes próprios de nipo-brasileiros. A pesquisadora investigou imigrantes japoneses e os nisseis mais velhos que não possuíam, em seu registro de nascimento ou em sua carteira de identidade, um nome em língua portuguesa, mas aceitaram e/ou, procuraram um nome “brasileiro” para, por intermédio desse nome, serem reconhecidos socialmente no Brasil e, alguns, também nisseis, porém mais novos, nascidos a partir de 1940, receberam duas designações de nome registrados oficialmente: um prenome em português e um nome que atesta sua origem étnica.

Assim como meu pai, quando vieram ao Brasil, (ainda o país com a maior expressão demográfica de etno-descendentes fora do Japão) os imigrantes japoneses visavam a retornar ao Japão. (OGUIDO, 1988, p. 53). Mas o retorno não se concretizou. Aqui constituíram família e, então, nasceram as gerações *nissei* (o elemento prefixal - *ni* significa segunda e *sei* vem a ser geração), *sansei* (provém de - *san*, que significa a terceira geração: netos de imigrantes japoneses), *yonsei e gosei* (respectivamente, quarta e quinta gerações). De uma forma conjunta, são chamados nipo-brasileiros.

Em sua pesquisa, Nabão (2007) concluiu o quanto ainda é bem significativo o número de nomes japoneses, cujo nome próprio identificador preferencial é de sua origem étnica, o que comprova que se, aos brasileiros, os nomes estrangeiros causavam estranhamento, os nomes “brasileiros” adotados, especialmente aos isseis causavam o mesmo. Todavia, a autora reafirma

Também as pessoas da geração de isseis e de nisseis nascidas desde o ano de 1941 até 1973 são conhecidas socialmente pelo seu nome “brasileiro”, apresentando, entre os nascidos no Brasil, na sua grande maioria, o nome português no registro de nascimento e, de igual forma, aqueles que não o possuíam, buscaram, através do batismo e do batistério fornecido pela Igreja Católica, um nome considerado brasileiro, demonstrando com esta ação uma busca de pertencimento cultural pacífico e ordenado (NABÃO, 2007, p.190).

Creio que de certa forma, meu pai também queria muito preservar os valores étnicos em meu nome. Então, hoje compreendo o real motivo e não apenas a questão fonética como justificativa para a escolha do tipo de registro em certidão de nascimento. O meu nome em português “Valéria”, não oficialmente registrado, era garantia por um lado, do meu reconhecimento social na comunidade, mas, por outro, preservava a minha identidade japonesa. Como os pais são os mantenedores da cultura na visão nipônica, assim meu pai me registrou, mas sempre usou o meu nome de Valéria, ao se dirigir a mim, como filha.

Talvez nunca meu pai tenha pensado conscientemente sobre isso, mas concluo que é necessário perceber que dar um nome a um recém-nascido em uma língua que registra e/ou marca sua origem, pode ser considerado como tentativa de preservação de seus valores étnicos,

de suas identidades, de suas pluriculturas, afinal, o nome de pessoa não é algo simples, é o primeiro patrimônio sociocultural do recém-nascido.

A palavra está para a base das relações humanas, assim como a língua(gem) para a formação da sociedade. Nesse diálogo constante, por meio da interação verbal, o sujeito do discurso torna-se sujeito empírico e constrói seu mundo e vai sendo construído por ele; a pessoa constrói o nome e o nome a constrói, eles têm implicações recíprocas.

Na escola eu também tive algumas dificuldades em relação a minha comunicação, porque quando eu falava, as pessoas não entendiam muito bem e eu não sabia o motivo. Depois descobri que ao falar, eu misturava o idioma japonês, o dialeto okinawano e a língua portuguesa, por exemplo, não se falava em minha casa a palavra arroz, mas “gorran” (arroz em língua japonesa), para a palavra banheiro, era utilizado “benjio” (em língua japonesa antiga, atualmente se fala “toirê”), para a palavra criança era dito “waraba” (em dialeto de Okinawa), para gatinho eu falava “mayagua” (em dialeto de Okinawa) e assim por diante. Essa comunicação era natural entre as pessoas de minha família, mas no ambiente escolar, foi complicado, porque causava confusões e acredito que isso contribuiu para acentuar a minha timidez, pelo receio de falar “errado” diante da turma. Assim, tive que aprender a linguagem que era utilizada na escola, para ser compreendida e conseguir interagir com as pessoas. Com o tempo, esse problema com a linguagem oral foi sendo superado. Mas, o meu nome “Valéria” permaneceu no ambiente familiar, até hoje.

Não sem razão, como atesta Nabão (2007, p. 191), “O mito do Brasil como um país monolíngue deve ser revisto com o estudo das culturas linguísticas e identitárias de minorias e de imigrantes, dando visibilidade a grupos humanos com sua interação social, as relocalizações geográficas e a recriação temporal”.

Em relação às práticas pedagógicas, não posso dizer que tenho boas recordações desse período escolar, porque a escola era repressora, insensível aos sentimentos das crianças e a minha professora dos primeiros anos era muito autoritária e acabava aterrorizando os alunos. A “leitura em voz alta” era um momento de pânico, porque a criança era exposta e suas dificuldades eram ressaltadas.

Devido à insensibilidade aos sentimentos das crianças, por parte de alguns professores da época, vivenciei, do primeiro ao quinto ano, experiências ruins em relação ao “Dia dos Pais”. Eu sempre chorava quando era obrigada a desenhar ou escrever uma composição sobre o tema “Dia dos Pais”. Meu pai havia falecido três meses antes do meu ingresso na escola e, conseqüentemente, eu não conseguia desenhar, escrever, não queria falar sobre o assunto, não queria reviver os sentimentos de profunda tristeza que surgiram com a sua partida. Mas,

infelizmente essas propostas de atividade persistiram por anos. Apenas no quinto ano, esse tipo de trabalho foi solicitado pela última vez, por uma professora de língua portuguesa. Nesse dia fiquei tão angustiada que fugi da sala de aula chorando e a diretora levou-me para casa. Para uma criança, em um contexto histórico no qual não era permitido expressar os sentimentos e pensamentos no ambiente escolar, a problemática não foi fácil de ser resolvida.

Como o meu pedido de socorro não era percebido, foi preciso uma fuga, uma ação para dar um basta ao sofrimento que estava me sufocando naquele momento, foi preciso tornar explícito todo o mal que aquele tipo de exigência estava causando a mim e às outras crianças que não tinham pais ou mães, porque essa proposição se repetia também no “Dia das mães”. Essa fuga foi um ato isolado, da criança que conseguiu escapar naquele momento de uma situação ruim, pois, num tempo e espaço em que o sentimento do outro não é levado em consideração, nenhuma mudança seria possível a partir da voz de uma criança. Assim, não houve mudança de olhar em relação às crianças ou em relação às práticas dessa escola e as datas comemorativas permaneceram.

Por meio dessas questões que me afligiram na infância escolar, percebo a importância de se levar em consideração que uma mesma situação pode influenciar de forma diferente o desenvolvimento de cada criança, porque cada uma vivencia uma mesma situação de maneiras diferentes, de acordo com suas singularidades e sua forma de compreender o sentido ou significado do ocorrido. Para as demais crianças, os significados e sentidos foram outros, diferentes do meu.

Somente na minha casa surgia a oportunidade de vivenciar algumas práticas de escrita e de leitura prazerosas, uma vez que a minha irmã Tereza, adorava fazer palavras cruzadas, costumava comprar revistas desses jogos infantis para mim, além dos jogos dos sete erros e de revistas em quadrinhos. O contato frequente com jogos de percepção visual, como o jogo dos sete erros, o jogo de descobrir os traços e/ou figuras faltantes no desenho, o caça-palavras, dentre outros, todos de forma lúdica, acabaram, creio eu, contribuindo para o desenvolvimento da minha percepção visual para formas, posições, diferenças e igualdades, como também creio que as brincadeiras das minhas irmãs, de observar as nuvens, imaginar e dar significados às suas formas, contribuíram para aguçar a minha percepção.

Há pouco tempo, a questão sobre a importância do desenvolvimento da percepção visual me levou a algumas reflexões, não apenas com o objetivo de refletir sobre as imagens nas artes, mas a essencialidade da percepção visual em todas as áreas, inclusive na vida prática, desde os trabalhos mais simples aos mais complexos, como nas atividades manuais, na atividade de dirigir, na atividade de costura, na atividade de construção civil, na arquitetura, medicina,

designer, etc. Para melhor esclarecer tal questão e suas correlações e implicações relato um fato.

Há muitos anos, fiz o psicotécnico para tirar a minha carteira de habilitação. Nesse exame havia questões envolvendo muitas imagens, para descobrir as posições diferentes, partes de figuras faltantes, sequência correta das imagens, etc. Fui, na ocasião, com duas amigas e nós três soubemos com alegria da nossa aprovação. Porém, a avaliadora me chamou para uma conversa particularizada. Pensei ter ocorrido algum problema com a minha prova, uma vez que não havia conseguido terminar todas as questões no prazo estipulado. Mas a avaliadora me tranquilizou, afirmando ser comum as pessoas não conseguirem fazer todas as questões no tempo determinado, bem como errarem algumas questões. Entretanto, disse que queria me conhecer, porque eu acertara todas as questões e isso não era nada comum. Eu achei um certo exagero, já que as questões não envolviam grandes dificuldades, visto que eram mais de atenção e percepção visual. Não dei muita atenção para esse fato à época, além do mais, eu acreditava que todas as pessoas eram aprovadas nesse tipo de prova tão simples.

No entanto, a lembrança desse fato retornou recentemente ao conhecer uma pessoa reprovada em dois exames psicotécnicos, que desistira de tirar a carteira de habilitação, uma vez que não conseguia passar na prova. Intrigada fiquei tentando pensar qual seria a sua dificuldade, porque dada a natureza da prova, envolvendo imagens e desenhos ainda para mim parecia simples e até simplista demais. Fiquei refletindo sobre essa questão: o que fazia uma pessoa ter facilidade em uma prova e uma outra pessoa ter dificuldade ao ponto de não conseguir a aprovação?

Descobri, por acaso, a dificuldade apresentada por meio de dois tapetes, feitos por ela a partir da montagem de vários quadrados de crochê. Em um dos cantos de cada quadrado foi feito com uma cor de linha diferente, no qual o correto da montagem dos quadrados de crochê, de acordo ao projeto de desenho, seria manter o mesmo sentido e posição em todos os quadrados.

No entanto, ao observar os tapetes, percebi as posições dos desenhos diferentes, cada quadrado estava emendado em um sentido, divergindo do projeto, todavia a aprendiz não conseguia perceber tal diferença, para ela, estava correto. Notei o quanto sua percepção visual não captava detalhes das formas e das posições. Enfim, pude constatar o motivo pelo qual ela não conseguia aprovação no psicotécnico, justamente devido às suas reservas cognitivas, possivelmente sua percepção visual não fora tão desenvolvida, quanto poderia, já na sua pequena infância.

Esse fato me fez pensar sobre a responsabilidade que temos na formação das pessoas, desde a escolha dos conteúdos da Educação Infantil, à ênfase em um trabalho pedagógico intencional e dirigido de forma adequada a promover o desenvolvimento do psiquismo das crianças. As implicações para o desenvolvimento da criança são, desde este ponto de vista, sérias e para o futuro: o pouco desenvolvimento da percepção visual traz consequências para o desenvolvimento de outras atividades como nas de desenho, pintura, modelagem, jogos de construção, jogos corporais, dança, teatro, atividades desportivas, tanto quanto nas rotineiras de situar-se no espaço da casa, da rua, do bairro, de desenhar um esquema de um trajeto etc., como também naquelas do futuro, na atividade de dirigir, na atividade de fazer desenhos em trabalhos manuais como o crochê.

Esse fato reforça a importância do outro em nossa formação, nesse caso específico, o papel da minha irmã mais velha foi fundamental ao oportunizar o acesso a leituras, revistas, brincadeiras e jogos visuais, mesmo que não tenha sido de forma intencional, promoveu o meu desenvolvimento.

Porém, a função da escola é promover uma educação intencional desenvolvente, onde o professor tem o papel de planejar ações de forma consciente, visando ao desenvolvimento da criança, de sua percepção, de sua imaginação, de seu pensamento, de sua linguagem e demais funções psíquicas, ou seja, devemos ensinar a criança a enxergar melhor e a compreender o seu entorno, a sua realidade. É importante ressaltar que, no processo de formação, o que faz a diferença são as oportunidades, o acesso ao conhecimento e a qualidade da educação ofertada às crianças. É nesse sentido que concebemos a educação desenvolvente, uma educação com planejamento de ações de forma consciente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e dos adultos.

Em relação ao contato com livros de literatura infantil, nesse período escolar inicial, infelizmente nada me veio à lembrança, apenas a leitura da cartilha “Caminho Suave” e de textos com conteúdo didático.

Essas vivências escolares nos anos iniciais, atual ensino fundamental I, me fizeram refletir sobre as marcas que os professores deixam nas crianças ao serem indiferentes às suas histórias pessoais, ao elevarem a voz para falarem com elas, ao expor a criança a situações desagradáveis. Percebo algumas marcas negativas, hoje tenho consciência que são o resultado dessa escola repressora e autoritária, como: o sentimento de insegurança para novas aprendizagens, porque éramos vistos como menos; o sentimento de medo para falar em público, porque éramos avaliados sempre de forma negativa nas exposições orais; o sentimento de

incapacidade para a autoria, porque nos ensinaram a copiar o pronto e acabado; o receio em fazer perguntas em uma aula ou evento, porque fomos ensinados a permanecer silenciosos e nunca questionar.

Entretanto, essas vivências ruins e as marcas negativas me mostraram o modelo de professor e de pessoa não pretendido por mim. E alguns princípios foram se constituindo no exercício de minha profissão e para a minha vida, como o respeito pela criança, pelo nosso próximo e um cuidado na escolha das palavras ao dialogar com o outro. Nesse sentido, percebo o quanto o “outro” é inseparável do “eu” nesse processo de formação humana. O “eu” necessita do “outro” para construir seu mundo e para construir a si mesmo, de acordo com Gege (2010, p. 112), “mesmo um Eu hostil ao Outro dialoga com ele”.

O outro é o meu ponto de partida e também de chegada, porque é o outro que me faz pensar e é para o outro que falo o que penso. O outro, não é apenas um e amável. Os outros são aqueles que amo, mas que odeio também. São aqueles que me dão a vida e que me desejam a morte. É com os outros e pelos outros que minhas palavras ganham vida porque, com eles, estou em constante relação verbal; é nessa relação também que o outro deseja a minha morte porque deseja a morte das minhas palavras [...]. No entanto, o que o *eu* não sabe ou não quer aceitar é que o *outro* pode matá-lo para proporcioná-lo uma nova vida. É a nova vida do *eu* que fará com que ele não fique no mesmo lugar, que ele tenha a oportunidade de viver novos momentos únicos e irrepetíveis, de ser inacabado, de continuar existindo (PRADO, 2014, p. 43).

E, com todos os outros que estão em mim e na função de diretora, não queria ver o modelo autoritário presente nas professoras e nos profissionais de apoio (merendeiras, cuidadoras, auxiliares, serventes) ao se relacionarem com as crianças, com os pais e comunidade em geral. Seria necessário “matar” algumas palavras do outro para o surgimento de uma nova vida, novas práticas. Assim, nas formações em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e nas reuniões pedagógicas, essas questões faziam parte das pautas com conteúdo teórico e orientações coletivas e individuais, a fim de melhor haver condições de compreender a criança, pensar em ações e formas mais adequadas para dialogarem com ela. Com o tempo, a realidade escolar foi se transformando, a forma de lidar e falar com as crianças foi mudando e as professoras e os profissionais de apoio passaram a ter autonomia para orientar as novas professoras e as novas funcionárias sobre essas questões.

A partir do quinto ano, hoje já Ensino Fundamental 2, possuo apenas a lembrança de uma leitura, talvez tenham existido outras, mas só consigo lembrar de um livro: “Memórias de um Cabo de Vassoura”, de Orígenes Lessa (1970). Ficou em minha memória porque me afetou, era o meu primeiro contato com uma narrativa do ponto de vista de um objeto, um cabo de vassoura, suas vivências, suas alegrias, tristezas e medos. Aprendi, sem ter consciência disso

naquela época, sobre a dimensão transformadora de um livro de literatura, me fez pensar a realidade de forma diferente, ver por outros ângulos, a me colocar no lugar do outro, mesmo que fosse o de um objeto, aguçando minha percepção e ativando a minha imaginação. Por ter me afetado positivamente, eu o preservo até hoje. E, conforme Todorov (2020, p. 82), “Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literários, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir a nossa vocação”.

No período da minha adolescência, num ambiente paralelo ao escolar e na relação com o outro, uma amiga leitora, a Ana, teve um papel importante para a ampliação dos meus momentos de leitura. Ela apresentou-me à biblioteca municipal e o acesso aos livros tornou-se mais fácil. Como eu não recebia nenhuma orientação ou indicação de leituras, eu escolhia os livros pelo título ou pelo resumo e, se eu gostasse de algum, memorizava o nome do autor para procurar outras produções.

Conheci autoras como Agatha Christie e lembro do mistério a ser desvendado, presente nesse gênero de romance policial. Era algo que prendia a minha atenção e eu lia rápido para saber logo o desfecho. Li também outros autores como Sidney Sheldon, Mario Puzo e vários romances de Barbara Cartland, que mais pareciam com contos de fadas, com princesas e príncipes de lugares e épocas diferentes. Foi por meio de um desses romances que descobri o Nepal, sobre o seu povo e sua paisagem exótica, o que me encantou. Sobre o romance, Todorov (2020) afirma:

O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana (TODOROV, 2020, p. 81).

Nesse período eu lia pelo prazer de ler e não tinha nenhuma preferência por gênero, não sabia quais livros possuíam qualidade literária, eu lia o que aparecia em minhas mãos. Uma outra amiga querida, a Ilda, também contribuiu para o desenvolvimento do meu gosto pela leitura, uma vez que era sócia do círculo do livro e mensalmente adquiria um livro e o compartilhava comigo.

Nesse sentido, Todorov (2020) defende a leitura por todos os meios, inclusive aquelas de livros que o crítico profissional despreza. Dessa forma, pode ser lido:

[...] desde Os Três Mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que,

podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2020, p. 82).

No ensino médio, a leitura de vários clássicos era uma exigência curricular. Mas, acredito que a forma como era solicitada ou como era encaminhada a atividade de leitura, não fazia muito sentido aos alunos adolescentes. Hoje compreendo os motivos, eram apenas compreensíveis, porque a leitura era solicitada visando à preparação para o vestibular e nós líamos para tirar nota na disciplina.

Leontiev (1978) faz uma distinção entre motivos geradores de sentido ou motivos realmente eficazes e motivos-estímulos ou motivos apenas compreensíveis. Os motivos eficazes são aqueles que conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo, há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os motivos-estímulos, diferentemente, têm função sinalizadora e não geram sentido, assumindo o papel de fatores impulsionadores da atividade, porém, são motivos externos à atividade do sujeito. Assim, a nota da prova era um motivo externo e, se por ventura a prova fosse cancelada, também parávamos a leitura do livro.

Apesar dos motivos terem sido em decorrência de uma exigência formal, alguns livros ganharam sentido pessoal, principalmente aqueles que abordavam temas sociais, pois me inquietavam, faziam refletir e enxergar a realidade com outros olhos, como exemplo, a vida dos retirantes em *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo e romances de outros períodos históricos como *Iracema* e *Senhora*, ambos de José de Alencar. Por meio dessas obras, as vozes de diferentes pessoas, de contextos históricos e classes sociais variadas, os problemas do dia-a-dia, realidades agradáveis e desagradáveis, chegavam até mim.

Segundo Todorov (2020), os livros ajudam as pessoas a deixarem as falsas evidências e libertarem seu espírito, visto que a literatura, diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, não formula um sistema de preceitos e, por essa razão:

[...] escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis - tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos - têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica (TODOROV, 2020, p. 80).

Ler romances de diferentes períodos históricos, conhecer os costumes, modos de vida, lugares diferentes, era algo que me fascinava. Essas narrativas ganhavam vida por meio da minha imaginação, e com ela, eu “viajava” para qualquer lugar do mundo. Nesse sentido,

Vigotski (2009) argumenta que, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano, uma vez que se transforma em meio de ampliação da experiência de um indivíduo, e tendo por base a narração ou a descrição de outrem, poderá imaginar o que não viu, o não vivenciado diretamente em sua experiência pessoal. “A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia”. (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Esse gosto por espaços e tempos históricos diferentes despertou em mim o desejo de conhecer mais, estudar e ser uma professora de geografia e história, mas esse desejo não se concretizou, porque outros caminhos foram surgindo.

Durante o ensino médio, cursei também o magistério no período noturno e nesse curso, não era solicitada a leitura de livros, era uma formação mais técnica e assim, deficitária em relação aos conteúdos que poderiam contribuir para a formação integral do futuro professor. Lembro-me que era valorizada, na disciplina de didática, a elaboração de uma pasta plástica com desenhos estereotipados e as atividades eram voltadas para datas comemorativas. Os objetivos do trabalho com histórias infantis, nesse contexto, também giravam em torno dessas datas e, por consequência, as futuras professoras aprendiam a elaborar um currículo baseado em datas comemorativas. O mesmo conteúdo vivenciado na minha infância escolar, de maneira triste, estava sendo contemplado no curso de formação de professores, favorecendo a reprodução e a perpetuação da mesma realidade do passado, dificultando o movimento da história educacional.

Com esse passeio histórico sobre a minha relação com a leitura até o ensino médio, é possível constatar que a escola possibilitou pouco acesso à literatura. Os livros de literatura infantil passaram a fazer parte do meu trabalho quando comecei a docência na Educação Infantil, visto que a escola que assumi como professora possuía uma biblioteca, não era grande, mas havia muitos livros. Passei a ler com frequência, comecei a adquirir livros de literatura infantil, ampliando o meu repertório e as condições para realizar escolhas mais interessantes para as aulas.

Quando me tornei mãe, já sabendo da importância do acesso aos livros desde cedo para o desenvolvimento da criança, comecei a comprar livros de literatura infantil para o meu filho e lia todas as noites para ele. Com essa rotina de leitura, tivemos momentos de muita afetividade, de alegrias, de emoções e de questionamentos que acredito terem contribuído de forma favorável para o seu desenvolvimento.

E, mais recentemente, como diretora de uma escola de Educação Infantil, a literatura infantil passou a fazer parte de minhas formações com toda a equipe da unidade escolar. Por fim, os livros de literatura infantil passaram a fazer parte da minha vida e do meu dia-a-dia no trabalho.

O percurso na formação profissional

Neste momento, pretendo falar um pouco sobre a minha formação profissional e os caminhos que me conduziram até a formação de professores e a perspectiva teórica adotada para este trabalho.

Conforme o breve resgate de minha formação básica e a minha relação com a literatura no ambiente escolar, relatada anteriormente, não posso dizer que os modelos de professores, a forma de trabalho daquela época e os conteúdos da infância foram inspiradores para o exercício de minha profissão. Pelo contrário, foram os momentos desagradáveis vivenciados no ambiente escolar, que me levaram a refletir sobre o papel fundamental do professor na formação das crianças. Foram os medos criados na escola que me ensinaram a olhar com mais sensibilidade para as crianças e a buscar o conhecimento para melhor compreendê-las.

Em 1985, concluí o curso de magistério, mas eu já trabalhava como auxiliar em um consultório de dentista no período diurno. Com o salário recebido, foi possível no ano de 1986, ingressar em uma universidade particular, para fazer o sonhado curso de Geografia, no período noturno. No segundo semestre do mesmo ano, fui aprovada no concurso municipal para professor de educação de adultos e jovens e, aos 19 anos, assinei o meu primeiro contrato de trabalho com a Prefeitura Municipal de Bauru. Como o curso de Geografia era noturno e minhas aulas na educação de adultos e jovens aconteciam no mesmo período, passei a cursar as disciplinas básicas no período diurno. Em 1987, com tristeza, tive que optar pelo trancamento do curso, porque não havia mais disciplinas diurnas e o trabalho era prioridade para me manter financeiramente. E para não ficar sem formação em nível superior, em 1988, resolvi fazer o curso de Direito em uma instituição particular, porque era o único curso na cidade oferecido no período matutino. Passei a estudar no período da manhã, continuei trabalhando no consultório dentário no período da tarde e dava aulas à noite.

Os cursos de formação oferecidos aos professores da educação de adultos e jovens, tinha como referencial teórico as obras de Paulo Freire. Isso foi fundamental para minha formação e para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a realidade educacional. A presença dessa concepção de educação democrática para o município e a preocupação com a formação

crítica dos professores foi possível devido à atuação de uma professora muito comprometida e militante das causas do povo, que assumiu o cargo de secretária da educação municipal entre as décadas de 1980 a 1990, trazendo muitas contribuições para a educação, a professora Adriana Chaves, que foi um grande exemplo de pessoa e de profissional.

No início do ano de 1990, por meio de outro concurso público municipal, ingressei como professora na Educação Infantil Municipal e optei em trabalhar apenas nesse segmento.

Concluí a faculdade de Direito em 1992, mas nunca exerci a profissão de advogada, porque o meu desejo era de continuar como professora de Educação Infantil, segmento que havia me cativado. Os referenciais teóricos presentes na Educação Infantil do município, quando ingressei, eram Piaget e Freinet. Fui percebendo que a cada mudança de gestão municipal, também vinham as mudanças nas propostas para a educação. Porém, não tínhamos uma formação teórica e, por consequência, não conhecíamos as propostas dos dois estudiosos. Nesse período, não havia uma unidade teórica no município, cada escola de Educação Infantil desenvolvia uma prática diferente e, na maioria das vezes, era tradicional.

Com o passar dos anos e com os estudos em reuniões pedagógicas na escola, coordenados pela diretora, foi possível conhecer um pouco sobre a teoria de Piaget e ao mesmo tempo, começava a surgir alguns conteúdos sobre a teoria de Vigotski, mas de forma ainda superficial, pois não havia uma formação específica. Assim, foram aparecendo várias dúvidas sobre as temáticas despontando, algumas como: “processos cognitivos”, a “construção do conhecimento”, “fases do desenvolvimento infantil”, “zona de desenvolvimento próximo”. As orientações recebidas para as ações focavam a valorização do processo de pesquisa pelo aluno, a importância dos trabalhos em grupo, levando em consideração seus interesses.

Comecei a me interessar por essas questões, mas não sabia utilizar a teoria como uma ferramenta para a mudança da prática em sala de aula. Faltava aprender a articular a teoria à prática. Em meio a essas buscas, em 1999, tive a oportunidade de conhecer o Espaço Pedagógico², onde algumas respostas para as minhas dúvidas em relação à prática pedagógica começaram a surgir.

Nesse espaço tive a oportunidade de conhecer grandes professoras, engajadas na luta por uma educação de qualidade. Pude aprender que, para além de abranger os conteúdos formais, é necessário considerar o conteúdo do sujeito e do grupo, proporcionando um ensino

² Centro de formação contínua de educadores, localizado em São Paulo, coordenado pelas professoras Madalena Freire, Mirian Celeste Martins, Giza Picosque, com uma filial em Bauru, coordenada pela professora Juliana Davini.

mais democrático, ou seja, a inclusão de todos no processo. A professora Juliana Davini foi coordenadora do curso em nossa cidade e, por meio de suas aulas, do seu diálogo, dos conteúdos abordados e de suas intervenções, pude obter um salto qualitativo no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Com a professora Madalena Freire pude conhecer vários instrumentos metodológicos como: observação, registro, avaliação e planejamento. As professoras Mirian Celeste Martins e Giza Picosque, apresentaram o mundo da arte para mim, justificando as minhas escolhas futuras, como a pesquisa em desenho e os cursos relacionados às artes visuais.

Foi com as professoras Juliana Davini e Mirian Celeste Martins que conheci a prática de utilizar livros de literatura infantil e histórias nas formações, com o objetivo de ampliar o repertório das professoras e dialogar com os conteúdos teóricos abordados. Essa prática era muito prazerosa e, ao mesmo tempo, era um recurso metodológico que contribuía para o surgimento de questionamentos, discussões, a compreensão e a apropriação do conhecimento, além disso, contribuía para formação de imagens mentais, ampliando a nossa memória visual.

Tive a oportunidade de fazer outros cursos mais específicos, promovidos pelo Espaço Pedagógico, como o curso de musicalização infantil com a professora Valéria Ruiz; curso sobre jogos e brincadeiras com a pesquisadora Renata Meirelles; curso de contação de histórias com a professora Stela Barbieri e sobre a cultura indígena com o escritor Daniel Munduruku. Todas essas pessoas trouxeram ricas contribuições para a minha formação e ampliaram o meu conhecimento nas diversas áreas, tornando os conteúdos, os planejamentos e as práticas mais significativos, pois as ações pedagógicas passaram a fazer sentido para mim a partir da compreensão dos objetivos e da importância de cada conteúdo para o desenvolvimento da criança.

Também nesse espaço de formação continuada tive as primeiras aproximações com a THC, pela qual era possível o professor organizar ações para promover o desenvolvimento do aluno. Com a aquisição desses novos conhecimentos, meu olhar de professora passou a ser mais consciente, possibilitando a elaboração intencional das ações pedagógicas para promover o desenvolvimento do psiquismo das crianças.

Para dar continuidade à minha formação, em 2004, iniciei o curso de Pedagogia em uma faculdade particular. Nesse período ainda fazia uma formação no Espaço Pedagógico, era uma assessoria sobre projetos em arte para a Educação Infantil e, ao contar a novidade sobre o curso de Pedagogia à professora do curso, ela perguntou se eu estava fazendo pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Eu respondi meio sem jeito, que não, alegando ser difícil entrar em uma universidade pública sem ter feito um cursinho, justificando o motivo de nunca ter prestado um vestibular da UNESP. A professora

me questionou com a seguinte pergunta: “Você nunca prestou um vestibular na UNESP, como você sabe que é difícil? Você deveria pelo menos tentar e depois você me conta”.

Essas palavras da professora me fizeram pensar muito sobre essa questão – por que eu nunca havia prestado um vestibular para uma universidade pública? Por que eu desisti antes mesmo de tentar? Eu tinha uma hipótese... Era porque eu havia acreditado nas palavras que me disseram: “Para entrar na universidade pública, é preciso fazer o ensino médio em escola particular ou fazer um bom cursinho”. Como eu não fazia parte de nenhuma dessas duas realidades, acreditei que não teria chances de passar no vestibular para uma universidade pública.

Esse pensamento me incomodou e decidi enfrentar essa questão prestando, no final do mesmo ano, o vestibular da UNESP, para pelo menos saber até que ponto era verdadeira a fala do outro que eu estava reproduzindo. Quando o resultado saiu, fiquei surpresa, porque havia passado e com uma classificação razoável. Acho que nunca teria prestado o vestibular se não fosse pela palavra da professora, pela palavra do outro que entrou em mim e provocou mudanças, que me fez ter consciência do que estava acontecendo e, dessa forma, consegui superar o sentimento de incapacidade e ser aprovada no vestibular.

Foi preciso uma palavra para combater a outra palavra que havia impregnado o meu ser, que me paralisava. Conforme Volochinov (2017, p. 140), “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”. E foi assim que, em 2005, eu entrei em uma universidade pública para cursar Pedagogia, concluindo o curso em 2008, aos 42 anos, na UNESP, Campus Bauru. Depois dessa formação, em 2009, cursei mais um ano do curso de Pedagogia em uma faculdade particular para obter a habilitação em gestão escolar.

Em 2008, também tive a oportunidade de participar de uma formação com uma pesquisadora, que estava cursando o doutorado na área de educação escolar e desenvolveu, na unidade escolar na qual eu trabalhava, uma pesquisa com a proposta de formação dos professores e diretora, na perspectiva da THC. Foi a primeira vez, desde que eu havia ingressado na Educação Infantil, que via uma pesquisa com uma proposta de formação para os professores no ambiente escolar. Estávamos acostumadas com pesquisas que envolviam apenas observações e entrevistas com os professores e com as crianças.

Nesse período, havia, entre as professoras da escola, uma confusão entre a concepção de desenvolvimento humano em Piaget e em Vigotski e os cursos de formação, nessa perspectiva, eram escassos. Assim, a proposta de formação ganhou significado e importância

para todos nós da equipe, pois possibilitou a superação das dúvidas das professoras naquele momento e melhores condições para a realização dos planejamentos. A pesquisadora, com a sua forma clara de ensinar e o seu jeito simples de dialogar com as pessoas, conquistou a amizade e o carinho do grupo.

Para reforçar a importância do papel do outro, do professor na formação humana e a relevância das palavras na constituição do sujeito, gostaria de lembrar um fato que ocorreu em 2008, durante a apresentação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Pedagogia, o que posteriormente me conduziu para um encontro com a formação de professores. A avaliadora na banca do meu TCC, professora Mirian Celeste da área de artes, disse que, ao ler o meu trabalho, observou o meu perfil para trabalhar com a formação de professores, fez a leitura de algumas partes do meu texto para justificar sua afirmação e me incentivou, de forma muito carinhosa, a continuar os estudos.

Hoje, percebo que ela fez o uso de seu excedente de visão que, segundo GEGe (2019, p. 44), se refere à capacidade que uma pessoa tem de ver mais de outra pessoa do que o próprio vê de si mesmo. “Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha”. Penso que se ainda hoje estou investindo nos estudos, pensando em trabalhar com a formação de professores, foi porque a fala da professora me afetou ao ponto de me fazer acreditar em possibilidades.

Por meio desse fato, reforço a importância da palavra do outro sobre nós, para a transformação, mesmo na fase adulta. Conforme GEGe (2019, p. 13), para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem e, a partir do momento em que vai se constituindo, também vai se alterando constantemente, “esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos”. Portanto, eu existo a partir do outro.

E foi com esse incentivo, a partir das palavras do outro, que tive coragem para aceitar, em 2010, o convite da Secretaria da Educação do Município para ser coordenadora de área, e uma das minhas atribuições seria trabalhar com a formação de professores. É claro que, no primeiro momento, fiquei com receio, por ser tímida e pelo fato de ser um grande desafio deixar a escola e as crianças depois de vinte anos de sala de aula, ou seja, sair do meu “porto seguro” para uma realidade desconhecida. A secretária da educação, que havia feito o convite, foi muito gentil, pois, ao perceber a minha dúvida, me tranquilizou dizendo que eu poderia fazer uma experiência para conhecer a função, caso eu não me identificasse, teria a liberdade de voltar a qualquer momento para a escola.

Dessa forma, aceitei a função de coordenadora de área e o desafio de trabalhar com a

formação de professores. Nessa função, tive a oportunidade de elaborar e ministrar cursos relacionados ao desenho, à pintura a dedo, musicalização, cultura corporal e a THC, base teórica adotada pela Secretaria da Educação. Tive também a oportunidade de idealizar o projeto “Descobrimos a Banda e a Orquestra Sinfônica Municipal” em parceria com a Secretaria de Cultura, com o objetivo de possibilitar o acesso das crianças aos diversos gêneros musicais, de conhecer a composição e as diferenças entre uma orquestra e uma banda, conhecer os instrumentos musicais que compõem as duas corporações. E para minha satisfação, esse projeto está resistindo ao tempo e às mudanças de gestões até os dias atuais, completando 12 anos de existência.

Enfim, foi um período de grande aprendizagem para mim e de produções; ratificou a relevância dos novos desafios para o processo de desenvolvimento humano. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, um fator importante para impulsionar esse processo é sempre a necessidade de o homem buscar uma adaptação ao meio que o cerca, pois se a vida ao seu redor não apresentar desafios, não haverá base para a criação. A pessoa completamente adaptada não tem desejos, nenhum anseio e nada para criar, ou seja, a necessidade gera a criação. “Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

Em 2011, houve o reencontro com a pesquisadora que havia realizado a formação na unidade escolar em 2008, onde eu ministrava aulas, como já citado acima. A referida formação criou bases para que tivéssemos condições de aceitar o convite para participar de um projeto de trabalho colaborativo, coordenando grupos de trabalho para a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil do município, na perspectiva da THC. Por ter, nesse período, a função de coordenadora de área da Educação Infantil na Secretaria da Educação, fiquei responsável pelo acompanhamento e coordenação desse projeto, pela coordenação do Grupo de Trabalho da área de música e pelas formações de implementação.

A proposta pedagógica para a Educação Infantil do município só foi objetivada devido à colaboração dos professores e diretores do sistema municipal e de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, comprometidos com as causas sociais, que doaram o seu tempo e o seu trabalho para a construção de uma nova realidade educacional para a nossa cidade, visando a uma melhor formação das crianças.

Em 2012 e 2013, cursei duas disciplinas, como aluna ouvinte, no curso de psicologia da UNESP - Campus Bauru, uma ministrada pela professora doutora Juliana C. Pasqualini e a outra, pela professora doutora Ligia Márcia Martins, abordando conceitos e princípios da THC. Essa generosidade por parte das duas professoras em compartilhar seus conhecimentos com

algumas professoras e coordenadoras da Secretaria da Educação contribuiu para que tivéssemos maior compreensão sobre importantes conceitos e princípios teóricos, possibilitando o embasamento teórico para o trabalho com a formação de professores. Esse processo despertou em mim a necessidade de prosseguir com os estudos, para aprofundar o conhecimento nessa linha teórica.

Assim, em 2013, participei do processo seletivo para o mestrado na UNESP – Campus Marília, sendo aprovada. Em 2014, ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Mestrado na área de Educação, linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”, pesquisando sobre o ensino do desenho e a formação de professores sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

E foi no curso de mestrado, por meio das disciplinas que cursei, ministradas por professores e professoras comprometidos com a educação humanizadora, como o Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, a Prof^a Dra. Suely Amaral Mello, o Prof. Dr. José Carlos Miguel e a Prof^a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima; também pelas intervenções e ensinamentos da minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Stela Miller durante todo o percurso e, com as preciosas contribuições dos membros da banca, a Prof^a Dra. Mirian Celeste Martins e a Prof^a Dra. Suely Amaral Mello, tive a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a THC, sobre a Linguagem, sobre a Arte, sobre propostas de práticas inovadoras nas diferentes áreas do conhecimento do segmento da Educação Infantil e condições para fundamentar teoricamente o meu trabalho de pesquisa sobre o desenho, que foi objetivado na dissertação de mestrado em 2016, contribuindo para o meu desenvolvimento.

Em 2015, fui aprovada em primeiro lugar no concurso para o cargo de diretora de escola municipal de Educação Infantil. Assumi o cargo de diretora em uma EMEI próxima a minha casa e, por incrível que pareça, o prédio dessa escola, antes de se tornar EMEI, foi uma escola do Estado, local onde iniciei a minha vida escolar aos sete anos. Retornar depois de 45 anos, como diretora, ao local onde estudei na minha infância, foi algo emocionante. Fui bem recepcionada por uma funcionária, que ao mesmo tempo, foi me apresentando os espaços da escola.

Ao percorrer todas as salas, muitas lembranças surgiram em minha mente como se fosse um filme do meu passado, mas desta vez, pude lembrar de coisas boas, principalmente quando percorri o espaço externo, onde eu brincava com os amigos no recreio. Percebo que o melhor momento, para uma criança daquele tempo, era o momento que envolvia brincadeiras, a presença de amigos, os espaços externos nos quais o movimento era permitido, porém, essas vivências aconteciam apenas fora da sala de aula e sem a presença do professor.

Esse fato me levou a refletir sobre a importância do espaço que é reservado para o brincar e para as atividades de movimento para a criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Atualmente, observo, com tristeza, que existe um movimento de invasão de conteúdo e de práticas do Ensino Fundamental nesse segmento, com a justificativa de melhor preparar as crianças para a alfabetização. E isso tem levado a uma maior permanência das crianças em sala de aula e à redução do tempo das atividades que promovem o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Ainda é um grande desafio para os professores a apropriação do conhecimento sobre as especificidades da criança, como também o conhecimento sobre o conteúdo e a forma mais apropriada de trabalho pedagógico para esse segmento.

Permaneci nessa escola por dois meses, uma vez que, por solicitação da Secretaria da Educação, retornei à função de coordenadora de área de Educação Infantil para dar continuidade aos projetos que estavam em andamento.

No final do ano de 2016, a professora Stela, que havia me “adotado” academicamente, de forma muito gentil e amorosa, sugeriu um novo projeto de vida para mim, me incentivando a prosseguir com os estudos na pós-graduação. Lembro-me como se fosse hoje, o quanto suas palavras me comoveram profundamente. Eu não havia pensado ainda nessa possibilidade, porque achava que o doutorado era algo distante das minhas condições reais e, além disso, o tempo para a minha aposentadoria estava próximo.

Porém, a justificativa da professora me convenceu, ela me fez acreditar na possibilidade de contribuir com a formação de professores mesmo depois de aposentada. Fiquei emocionada com a sua fala porque, ao pensar sobre todo o meu percurso, as dificuldades, as superações e sobre os meus sonhos que sempre foram singelos, o meu único sonho profissional era o de me tornar uma boa professora de Educação Infantil e esse desejo foi a força motriz para a busca constante por formação. E, ao mesmo tempo, alimentava a minha esperança de que as minhas crianças teriam um bom desenvolvimento e agradáveis lembranças de sua infância escolar. Além disso, a conquista do mestrado já havia sido algo grandioso para mim, porque eu era a única da família que havia conseguido chegar tão longe na formação escolar e por isso, tornei-me motivo de orgulho para minhas irmãs e meus irmãos.

Foi a partir desse diálogo com a minha querida professora que, de forma sensível e generosa, também fez uso de seu excedente de visão, para ajudar-me a ver o que eu não estava conseguindo ver em mim e, em 2017, decidi participar do processo seletivo para o doutorado, iniciando mais uma nova etapa de minha história. Esclareço que o termo “excedente de visão” é um conceito utilizado por teóricos da Filosofia da Linguagem como Bakhtin e Volochinov, referindo-se ao que podemos ver e saber do outro, que devido a sua posição fora e diante de

mim, não pode ver:

“O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento” (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Assim, destaco a importância do professor ou da professora fazerem uso do seu excedente de visão para ajudarem as crianças ou os adultos a perceberem o potencial de desenvolvimento de suas capacidades e a importância da busca por novos desafios, para o desenvolvimento do psiquismo.

O meu trajeto na pesquisa

Após aprovação no processo seletivo para o curso de doutorado, no primeiro semestre de 2017, no segundo semestre do mesmo ano, cursei como aluna especial a disciplina “Leitura e literatura infantil na educação da infância: a formação de crianças leitoras”, ministrada pela Profª Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto que, a partir de 2018, passou a ser minha orientadora no doutorado.

Eu havia inicialmente escrito um projeto mais amplo, direcionado para as diversas linguagens infantis e o fato de cursar a disciplina da Profª Cyntia, foi fundamental para que eu decidisse por um caminho mais específico, porque fui observando que os conteúdos sobre a literatura infantil, abordados nas aulas, eram novos para mim como: as diversas estratégias de leitura, o uso dos paratextos nas práticas de leitura, as ilustrações como recursos visuais para expressão, entre outros.

A apresentação e a leitura dos livros de literatura infantil, realizadas pela professora, eram momentos desafiadores e prazerosos. Possibilitaram a oportunidade de ampliar o meu repertório, realizar reflexões e reviver os sentimentos preciosos da minha infância. Isso tudo foi me encantando e me conduzindo para o universo literário. Além disso, algumas questões começaram a me inquietar, uma vez que fui percebendo a necessidade de mudanças nas práticas correntes das escolas em relação à literatura infantil.

Ao cursar outra disciplina, intitulada “Em torno de Bakhtin” na área de Linguagem com

o Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, também do programa de pós-graduação da UNESP-Campus Marília, constatei que os conteúdos dessa disciplina também eram desconhecidos para mim, mesmo possuindo uma longa caminhada no exercício do magistério e com uma infinidade de pesquisas existentes nessa área. Somente no curso de pós-graduação tive acesso a esses conhecimentos de forma mais específica. A partir disso, comecei a pensar em outras possibilidades para a realização da minha pesquisa e para a formação de professores, visto que esses estudos estavam relacionados e haviam ampliado o meu olhar em relação ao trabalho com a literatura na Educação Infantil.

Em 2018, tornei-me aluna regular do programa de pós-graduação em doutorado na área de Educação pela UNESP-Campus Marília, na linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”. Nesse mesmo ano, no mês de março, com o objetivo de me dedicar mais à pesquisa e realizar um trabalho direcionado para a formação de professores, resolvi deixar, depois de oito anos, a Secretaria da Educação e retornar para a escola onde eu era diretora.

E foi na escola, com a observação das práticas das professoras, articulando o conteúdo teórico estudado nas disciplinas do curso de pós-graduação, que pude definir o foco da minha pesquisa para a literatura infantil, mais especificamente, sobre os livros ilustrados e de imagens na formação de professores. E o tema inicial escolhido e apresentado no seminário de pesquisa foi: “Livros ilustrados na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento do psiquismo”.

No final de 2018 e início de 2019, elaborei o planejamento do experimento didático-formativo, com base no conteúdo estudado nas disciplinas do doutorado, principalmente, os conteúdos da disciplina da Prof^a Cyntia e, nas pesquisas bibliográficas, para ser desenvolvido durante o ano. A formação de professores e a geração de dados teve início no mês de fevereiro, no horário de ATPC.

No dia 15 de março de 2019 tive que tirar uma licença médica para a realização de um procedimento cirúrgico, para retirada de uma calcificação localizada na mama. Nesse período de afastamento, uma professora ficou responsável por coordenar a formação da ATPC. No dia 29 do mesmo mês, recebi o diagnóstico de um câncer de mama... Quando o médico comunicou o diagnóstico, foi um choque, um momento muito difícil para mim, porque parecia ter recebido uma sentença de morte e não consegui segurar as lágrimas... O médico tentou me tranquilizar, dizendo que o meu caso, dentre os diversos tipos de câncer existentes, não era do tipo agressivo; mediante a uma cirurgia e o tratamento adequado, a probabilidade de cura seria grande. E para evitar a recidiva seria preciso a realização de um tratamento chamado hormonioterapia durante cinco anos. Dessa forma, uma nova cirurgia foi marcada, para ampliar a retirada do quadrante

e a retirada de alguns gânglios linfáticos para verificar se havia ocorrido metástase. Tudo correu bem em relação às cirurgias e ao exame. Depois de quinze dias de afastamento, consegui retornar ao trabalho e dar continuidade à formação de professores.

Nos meses de junho e julho, afastei-me novamente para me submeter ao tratamento de radioterapia. Como o período de licença seria maior, houve a necessidade de fazer um replanejamento do experimento didático-formativo e a reorganização das atividades, de maneira que as professoras pudessem realizá-las mesmo na minha ausência. Consegui retornar ao trabalho no final do mês de julho, dando continuidade à formação.

Com todos esses problemas no decorrer do ano, procurei persistir nos objetivos e tentei levar uma vida normal. Porém, a vida “normal” não foi possível por um bom período, porque o tratamento também provocava vários efeitos colaterais como a fadiga, dores de cabeça, fogacho, dores musculares, enjoos, entre outros. Em decorrência de todo esse processo, o meu estado emocional ficou fragilizado a ponto de não conseguir conversar sobre o assunto com naturalidade, porque a fala ativava a minha memória, resultando em sentimento de tristeza e de incerteza, a doença me remetia a imagem de uma sombra que caminhava comigo. Eu temia a possibilidade de ela sair dessa sombra para aparecer novamente, ou seja, o medo da recidiva era frequente.

Prossegui a caminhada e consegui realizar a formação de professores e a geração de dados até o final de 2019. Havia ficado para o ano seguinte apenas a finalização das produções das professoras e um relato, sintetizando o processo de formação em ATPC.

Para o ano de 2020, eu havia pensado em gerar dados com as crianças, para observar as mudanças após a formação de professores. Mas, no dia 20 de março as aulas foram suspensas. Foi decretado o isolamento social devido à pandemia da COVID-19. Esse momento foi muito complicado, pois gerou em nós um sentimento de medo, de ansiedade e de insegurança, porque a doença era desconhecida, estava causando muitas mortes pelo mundo todo, não sabíamos o que aconteceria conosco, com as crianças e nem quando retornaríamos às aulas. O tempo foi passando e não tínhamos nenhuma previsão de retorno, ninguém sabia de nada, vivíamos um período de incertezas.

Nesse contexto, o medo começou a me rondar novamente, porque meu marido e eu cuidávamos de dois idosos com mais de 83 anos, o meu sogro e a minha sogra. Para protegê-los, resolvemos mudar a rotina, dispensamos a cuidadora e assumimos os cuidados, principalmente da sogra, que apresentava um quadro de demência. Colocamos em prática todos os protocolos de segurança como a higienização do ambiente, uso de álcool, máscaras e assumimos todo o trabalho doméstico. Foi uma grande mudança em nossa rotina e acredito ter

isso ocorrido com todas as pessoas que, de alguma forma, precisaram se adaptar a uma nova realidade.

Em maio de 2020, quando foi autorizado o retorno à escola, seria apenas com o retorno da diretora e funcionários em sistema de rodízio, seguindo os protocolos elaborados pelos órgãos da saúde. As professoras ficariam em trabalho *home office*, responsáveis por elaborarem as aulas para o ensino remoto.

Diante dessa nova realidade pelo fato de ter ficado incomodada com os novos direcionamentos, por apresentarem uma forma de difícil compreensão pelas crianças e pelos responsáveis por elas, foi realizada uma reunião com as professoras, respeitando todos os protocolos de segurança da saúde, para pensarmos em possíveis caminhos mais acessíveis à comunidade. E todas chegaram à conclusão de que era mais viável a criação de grupos de WhatsApp por turma, visando ao diálogo com as famílias, com as crianças, bem como para o envio das propostas de atividades.

A partir dessa reunião, as professoras começaram a gravar vídeos explicativos, demonstrando as atividades, para que tanto os responsáveis como também as crianças, pudessem visualizá-las e ter maior compreensão do solicitado.

Esse momento foi também um grande desafio para mim, porque precisei aprender a lidar com os meios tecnológicos, virtuais, aprender a elaborar atividades em um formato diferente de apresentação, aprender a filmar, editar vídeos, postar no *Youtube* e dar formação às professoras sobre todo esse processo de produção de material didático e, concomitantemente, fui realizando formações voltadas às ações pedagógicas em música, em dança, em cultura corporal para que as professoras pudessem enviar atividades mais interativas. Devido às condições reais e específicas de cada família, a adesão para a realização das atividades não foi total. Mas, tivemos alguns retornos interessantes de atividades de crianças, em forma de vídeos e fotos. Alguns desses materiais, relacionados ao tema da pesquisa, foram selecionados para serem analisados.

Em decorrência de todas essas demandas de trabalho, mudanças na nossa realidade devido à pandemia, aos efeitos colaterais das medicações e uma suspeita de metástase na cabeça, resultou em um outro problema: no final do primeiro semestre de 2020, comecei a apresentar sintomas de depressão. Tive que me afastar das atividades do doutorado e do trabalho por um período, para realizar o tratamento de saúde. Nesse momento, foi novamente o apoio dos amigos, da minha equipe escolar, da minha querida orientadora, da minha família, em especial, o cuidado e o incentivo do meu marido no dia-a-dia, que me ajudaram a superar esse momento difícil, não permitindo que desistisse dessa jornada.

Assim, no início de 2021 fui retornando aos poucos às atividades do doutorado, com o objetivo de concluir o curso. O papel da minha orientadora, a professora Cyntia, com o seu olhar sensível e suas mensagens contendo palavras de incentivo e carinho, foi fundamental para que eu encontrasse energia para esse retorno. A acolhida que recebi dos membros dos grupos de estudo – Centro de Estudo e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI) e do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO), foi muito importante, pois me senti mais segura para voltar às atividades. Aos poucos, os estudos passaram a fazer parte da minha rotina novamente, renovando as minhas esperanças.

Algumas pessoas do meu entorno não entenderam a minha decisão em persistir no doutorado e, pensando no meu bem, tentaram me convencer do contrário, alegando as preocupações, que eu deveria deixar o doutorado para cuidar da saúde e, até ouvi a famosa fala: “A saúde em primeiro lugar!”. Não discordo dessa fala, porque sem saúde, nos tornamos limitados no exercício de algumas atividades ou, em um caso mais grave, podemos perder a vida. Mas, quando decidi retornar, estava pensando justamente na minha saúde, em especial, na saúde da minha alma. Como eu poderia ter saúde sem uma perspectiva para o futuro, sem objetivos, sem sonhos? Acho que a vida perderia o sentido. O retorno às atividades do doutorado renovou as minhas energias, melhorou a minha saúde, confirmando o pensado. Assim, o desejo de trabalhar com a formação de professores tornou-se novamente uma força motriz.

Enfim, ao analisar todo o meu percurso de formação até esse momento, é possível perceber que nem sempre o caminho foi tranquilo ou feliz, surgiram desafios que foram mudando os meus planos, a minha forma de pensar e de ver o mundo. Também é possível constatar que as mudanças mais significativas em mim ocorreram devido à presença e à atuação de muitos outros que foram me constituindo por meio de suas palavras. E, nesse processo, ficou evidente a importância dos professores em nossa formação, visto que o papel do professor ultrapassa o de transmissor de conhecimentos, ele tem o papel de promover a humanização das pessoas.

Dessa forma, ratifico a afirmação da Teoria Histórico-Cultural de que o homem se constitui e se desenvolve nas relações sociais, e da Filosofia da Linguagem de Volochinov, Bakhtin e outros, que afirmam: “o sujeito se constitui socialmente, através de suas interações e seus diálogos” (GEGE, 2019, p.82). Sou o que sou e consegui chegar até aqui por meio dos outros que promoveram o meu desenvolvimento, que me ajudaram e me apoiaram até mesmo quando tudo parecia inatingível para mim.

Por isso, não poderia encerrar esta apresentação sem externar a minha eterna gratidão a

todas as pessoas que tive a oportunidade de conhecer, conviver e que foram me constituindo. Agradeço às diferentes vozes que participaram desse processo de formação, para que eu pudesse chegar até aqui e me objetivar neste trabalho.

INTRODUÇÃO

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1996)

Enquanto estive na função de diretora da escola de Educação Infantil do sistema municipal de uma cidade do interior paulista, uma de minhas atribuições era a coordenação pedagógica, envolvendo orientação na elaboração de planejamentos e formação continuada dos professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que embasa a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município.

Após o acesso e a apropriação de novos conteúdos sobre a arte literária nas disciplinas de pós-graduação, comecei a observar as práticas das professoras de minha unidade escolar em relação à literatura infantil, aos planejamentos, às escolhas e ao uso dos livros da biblioteca escolar. E constatei que os conteúdos de arte literária e as orientações presentes na Proposta Pedagógica do município não estavam sendo compreendidos e trabalhados de forma coerente com a teoria.

O que me levou à constatação dessas incoerências nas práticas, em relação às orientações contidas na Proposta Pedagógica, foi o fato de observar com frequência que algumas professoras utilizavam os livros de forma aleatória, sem critério intencional de escolha; outras utilizavam as mesmas histórias, sem a preocupação de ampliar o repertório das crianças, trabalhando no nível real de desenvolvimento delas, ou seja, no conhecimento que as crianças já possuíam; os livros de imagem não eram utilizados e a justificativa comum era que tais livros não possuíam letras, dificultando a leitura e a compreensão. Esse fato demonstrou outro dado importante: as professoras não compreendiam as imagens e, por consequência, não valorizavam a linguagem visual como forma de expressão, passível de leitura e compreensão.

Outra observação relevante: ao serem questionadas sobre os tipos de livros existentes na biblioteca da escola, se havia alguma organização ou classificação dos livros de acordo com algum critério, demonstravam o desconhecimento sobre a existência de diferenças entre os livros com ilustração. Além disso, na visão delas todo livro com ilustrações ou qualquer livro de conteúdo infantil, era considerado, invariavelmente, de literatura infantil.

O objetivo geral do Ensino de Arte Literária na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município é:

Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a imagem artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que: articulem e explicitem a realidade em suas contradições; destaquem o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento; e ampliem possibilidades de questionamento dos valores da sociedade (ABRANTES, 2016, p. 542).

Constatei que o objetivo geral da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município não estava sendo compreendido e contemplado nos planejamentos pelas professoras.

Além de tais constatações, também percebi que não havia um trabalho direcionado aos paratextos ou às estratégias de leitura, visando promover a compreensão das leituras e a ampliação do conhecimento de mundo.

Há muitas produções acadêmicas destinadas ao estudo de literatura infantil, porém, constatei que as professoras da referida unidade escolar não haviam tido acesso a esse conteúdo em sua formação na graduação e nem na formação continuada, ou seja, a mesma história de formação presente em mim, estava presente nas demais professoras. Isso se explica pelo fato de que todas nós somos parte do mesmo contexto histórico de formação de professores, no qual a arte literária não foi trabalhada em sua plenitude.

Além dessas constatações na unidade escolar, o local da pesquisa, outras questões relevantes foram consideradas para a escolha do tema. Uma delas foi a observação, por meio de pesquisa anterior de mestrado, sob o tema “O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal”, que muitas escolas de Educação Infantil estavam optando pela alfabetização das crianças com o uso do caderno de linhas, focando exercícios de coordenação motora, apostilas e livros didáticos repletos de exercícios mecânicos e sem sentido, com o objetivo de melhor prepará-las para o ensino fundamental. Porém, a alfabetização, nesses casos, não era compreendida como um processo que ocorre nas relações sociais, desde o nascimento da criança, em conjunto com a aquisição da linguagem oral, gestual e visual.

Discordo das referidas práticas, por considerar que o papel da Educação Infantil é assegurar as condições necessárias para que se possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças, nesse caso específico, por meio da arte literária e das artes visuais presentes no livro ilustrado. Assim, a presença de tais práticas torna-se um problema na Educação Infantil, porque conteúdos essenciais para o desenvolvimento da criança estão sendo

substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e com ênfase na escrita como o código e não como linguagem, formando crianças executoras, ao invés de autoras.

A criança, ao se apropriar de diversas linguagens, além de expressar seus conhecimentos e suas experiências, tornando-se sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio dessas linguagens, a formação de bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, isso ocorre porque o psiquismo é um sistema em permanente articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental.

[...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto das funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, 2011, p. 58).

Nesse sentido, quando a criança tem acesso e se apropria de novos conhecimentos, concomitantemente, há a formação de novas operações mentais de forma sistêmica, ou seja, integrada, em que, novas capacidades psíquicas promovem reciprocamente o seu desenvolvimento global. A principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões ou funções psíquicas (MARTINS, 2011).

As diferentes linguagens artísticas são contempladas na Lei nº 13.278/2016, que fixa nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2016), o ensino da arte, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Ao citar os referidos documentos, o objetivo não é pôr em discussão a defesa ou a crítica aos conteúdos existentes ou ausentes em tais documentos, mas sobretudo reiterar a natureza de documentos oficiais em nível federal, que reiteram a importância das diversas linguagens nas práticas com as crianças da Educação Infantil, sem excluí-las ou substituí-las por práticas comuns a outra etapa de ensino, garantindo em parte os direitos infantis.

Sabendo-se o quanto o trabalho com as diferentes linguagens possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, sendo fator importante para impulsionar esse processo, é fundamental o papel dos professores e professoras no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança. E isso será possível por meio do ensino

planejado de forma intencional, visando ao desenvolvimento integral da criança, em suas máximas capacidades.

Conforme Martins (2011), a apropriação dos signos culturais promove a transição entre o desenvolvimento biológico da criança para a formação de sistemas funcionais. O signo pode ser pensado como tudo que possui um significado, remetendo a algo situado fora de si mesmo. Pode ser uma palavra, um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, de forma que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana, porque permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente.

Dessa forma, “os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 60). A relação do homem com o seu entorno passa a ser mediada pelos signos culturais.

A operação com signos, ou a criação e o uso dos símbolos, é um fator muito importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 60).

Nesse sentido, o trabalho com a literatura infantil contribui para a formação humana, por possibilitar a operação com signos, a compreensão e a apropriação da cultura. Segundo Arena (2010), a língua é considerada como parte da cultura e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária e, a aproximação efetiva e direta entre leitor e literatura infantil é fundamental, porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor compreende a cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Dessa forma, o leitor desenvolverá, dialogicamente, seus traços culturais. “Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação” (ARENA, 2010, p. 16).

O autor afirma ainda que:

A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociadas. As vozes do outro cultural e histórico, presentes na literatura infantil, ampliam e transcendem a experiência do pequeno leitor. (ARENA, 2010, p. 33)

Devido à importância dos signos para o desenvolvimento humano, fica ratificada a relevância da presença da literatura infantil e das linguagens visuais presentes nos livros ilustrados, na Educação Infantil, para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e dos procedimentos elaborados culturalmente.

Diante dessas considerações, há a necessidade de estudos e pesquisas sobre os livros ilustrados e as artes visuais presentes neles, sobre o desenvolvimento humano, sobre a formação de professoras e professores, para que todos tenham condições de conduzir o processo de aprendizagem de forma consciente, pensando e elaborando ações pedagógicas mais apropriadas para promover o desenvolvimento de suas crianças.

Compreendo que, ao se formular e sistematizar um aporte teórico em relação ao trabalho com a literatura infantil, em específico sobre os livros ilustrados, seja possível trazer contribuições para a superação das dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores e professoras da Educação Infantil e a respectiva área possa ser reconhecida e valorizada pela importância que tem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e dos adultos.

Uma possibilidade para a formação dos professores

Uma possibilidade para a conquista do preparo do professor ou da professora é a formação em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP³. O sistema educacional do município possui Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC, de duas horas por semana, destinado ao estudo coletivo remunerado no ambiente escolar e o diretor ou a diretora têm a responsabilidade de coordenar esse estudo.

Penso que, o horário de ATPC ainda não é o ideal para a formação continuada, por ser um horário reduzido e noturno e, muitas vezes, o professor tem uma jornada de oito horas de aulas, chegando já cansado para a formação. Além disso, os professores e professoras com o cargo de professor adjunto, não possuem esse direito. Assim, por exemplo, se na escola há seis professoras e apenas uma é especialista e as demais são adjuntas, somente a professora especialista participará da formação continuada em horário de ATPC. Essa realidade se torna

³ O professor ingressa na educação infantil do município por meio de concurso público, com jornada básica de 20 horas de trabalho por semana, no cargo de professor *especialista adjunto*, com a função de substituir o professor especialista. Por meio de outro concurso, o de acesso, o professor *especialista adjunto* mudará de cargo, para o de professor *especialista em educação*, passando a ter uma carga horária básica de 25 horas semanais de trabalho, sendo 20 horas na docência e 5 horas em Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP, essas 5 horas são compostas de 2 horas de trabalho coletivo (ATPC) e 3 horas de livre escolha do docente.

uma contradição, visto que, geralmente, os professores adjuntos são iniciantes na carreira e, por esse motivo, necessitariam dessa formação, pois chegam inseguros, muitos nunca deram aulas na Educação Infantil porque vieram de outros segmentos, de outras profissões ou são recém-formados.

Apesar da existência dessas contradições e desafios, o horário de ATPC representa uma conquista ao direito de estudar em um horário específico e remunerado, obtido após muitas reivindicações realizadas pelos (as) professores (as), coordenadores (as), diretores (as) e outros, para que pudessem dar continuidade à formação de maneira remunerada. Assim, vejo como importante a valorização desse espaço sendo verdadeiramente utilizado para a formação de professores e professoras, não para outros fins. Para isso, é importante que os envolvidos tenham consciência disso e possam assumi-la com responsabilidade.

Mesmo não tendo ainda as condições ideais para a formação, uma sistematização e organização por parte da coordenadora ou coordenador pedagógico, do diretor ou diretora, no caso da Educação Infantil desse município, é uma possibilidade para fazer algo consistente em relação à formação dos professores.

Os responsáveis pela coordenação da formação continuada também precisam ter uma base teórica sólida sobre o desenvolvimento humano, ter conhecimento sobre o conteúdo das diversas áreas do conhecimento contempladas na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, ou seja, esses profissionais também necessitam de formação e acompanhamento, para que tenham condições de desenvolver um trabalho sólido, possibilitando mudanças nas práticas. Há a necessidade de um trabalho coletivo e, nesse sentido, a Secretaria da Educação exerceria um papel fundamental, porém, essa ação depende também da vontade política de quem está na gestão e de sua concepção teórica.

Diante dessas considerações, algumas questões direcionaram a minha pesquisa: o trabalho com o livro ilustrado promove o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e dos adultos? De que forma? Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem podem contribuir e embasar o trabalho com a literatura infantil e as artes visuais? A formação continuada no espaço escolar em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) pode conduzir à superação de práticas tradicionais na Educação Infantil e promover a educação que desenvolve?

As minhas hipóteses iniciais eram: as práticas de escrita, com exercícios mecânicos e sem sentido, surgem em decorrência de uma formação inicial deficitária dos professores, que resultaram no desconhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a importância das diferentes linguagens, embora estejam presentes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do

município, para o desenvolvimento do psiquismo, em especial, a arte literária e as artes visuais, que formam as bases para a linguagem verbal; professores e professoras apresentam práticas não promotoras do desenvolvimento, por possuírem concepções ultrapassadas em relação ao trabalho com crianças de Educação Infantil e visão de “pré-escola” como “preparação para o ensino fundamental”; também em decorrência da falta de conhecimento teórico sobre a literatura infantil e de seus elementos constitutivos, os livros de literatura não são utilizados de forma plena, em suas variadas possibilidades de leitura e de compreensão para a promoção do desenvolvimento da criança. Além disso, muitos profissionais da educação não têm consciência sobre a sua importância e o seu papel na formação humana.

Poderia sintetizar todas as hipóteses acima em uma hipótese central - a falta de conhecimento, devido às lacunas na formação do professor, resulta em práticas equivocadas, que não promovem o desenvolvimento das máximas possibilidades das crianças. Uma possibilidade para a mudança dessa realidade seria a formação dos professores e das professoras que, com a apropriação do conhecimento, teriam a oportunidade de desenvolver, nesse caso específico, uma nova prática com a arte literária, em especial, com o livro ilustrado e as artes visuais presentes nele, qualificando as suas funções psíquicas e também as funções psíquicas das crianças. Enfim, o trabalho com o livro ilustrado pode promover o desenvolvimento dos professores e das professoras se houver uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação com planejamento de ações de forma consciente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos.

Levantamento das produções acadêmicas

Para conhecer as produções acadêmicas mais recentes na temática da pesquisa e buscar contribuições para a sua fundamentação teórica, realizei uma busca nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 a 2020. Os temas pesquisados foram: formação de professores na Educação Infantil, experimento didático-formativo, literatura infantil, livros ilustrados e livro de imagem.

Essa busca ocorreu em dois momentos: a primeira, em 2019, para a elaboração do experimento didático-formativo, pois houve a necessidade de conhecer as pesquisas relacionadas à formação de professores, ao experimento didático-formativo e sobre literatura infantil. Com essa busca inicial, selecionei quatro obras para serem lidas:

- Tese de doutorado “Literatura Infantil e Desenvolvimento da Imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo”, de Aline Escobar Magalhaes Ribeiro (2018);
- Dissertação de mestrado “Formação de professores de Educação Infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber”, de Monique Gewerc (2017);
- Tese de doutorado “A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil”, de Ângelo Antonio Abrantes (2011); e
- Dissertação de mestrado “Lendo imagens: um passeio de ‘ida e volta’ pelo livro de Juarez Machado”, de Maria Laura Pozzobon Spengler (2010).

O segundo momento de busca ocorreu no primeiro semestre de 2021, pela necessidade de conhecer as produções recentes na temática e aprofundar os estudos para a escrita da fundamentação teórica em literatura infantil e livros ilustrados. A escolha pelo recorte no período de 10 anos foi devido à produção de mestrado de Maria Laura Pozzobon Spengler, citada acima, que abordou o clássico livro de imagem “Ida e Volta” de Juarez Machado, em 2010 e essa obra havia sido selecionada como conteúdo para a formação de professores. Desse modo, a leitura da referida produção acadêmica tornou-se relevante para contextualizar a obra e como ponto de partida para a realização do levantamento das produções mais recentes na área.

Para conhecer as pesquisas recentes, envolvendo a formação continuada de professores, porque a “formação de professores”, foi a forma utilizada para a geração de dados por meio do experimento didático-formativo, criando a necessidade de também pesquisar esse tema.

Para tal, utilizei as palavras e os operadores booleanos “formação de professores AND educação infantil”, encontrando 44 produções. Ao ler todos os títulos, excluí as produções pertencentes a outras vertentes teóricas que não dialogam com a THC e aqueles de outros segmentos de educação, sendo selecionadas cinco produções para a leitura dos resumos. Apenas um trabalho foi selecionado para a leitura na íntegra, por apresentar relação com a Educação Infantil e, por utilizar na pesquisa, alguns instrumentos metodológicos desenvolvidos por Madalena Freire, como a observação, o registro, a avaliação diária, que também foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta tese.

Realizei também uma busca com as palavras “experimento didático-formativo”, com o objetivo de conhecer produções que utilizaram da mesma metodologia para geração de dados que seria utilizada em minha pesquisa. Foram encontrados 24 títulos, porém, a maioria eram de outras áreas e de segmentos distantes da faixa etária da Educação Infantil. Foram selecionados quatro títulos para leitura dos resumos e apenas um para a leitura na íntegra, por ter relação com a literatura infantil e, embora a pesquisa tenha acontecido em outro segmento, ocorreu com

crianças de seis anos, próximas à faixa etária da Educação Infantil. Os títulos dessas pesquisas serão apresentados em quadros na sequência deste trabalho e seus conteúdos serão explicitados.

Em seguida, iniciei uma busca mais direcionada para o tema da pesquisa – o livro ilustrado. Utilizei as palavras “livro ilustrado” e surgiram 68 títulos. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 22 para a leitura dos resumos e, após essa leitura, seis títulos foram selecionados, por possuírem relação direta com a temática da pesquisa.

O descritor “livro de imagem” também foi pesquisado. Surgiram 14 títulos, nove foram selecionados para leitura dos resumos, a partir dessa leitura, cinco títulos foram selecionados para leitura do trabalho, por estarem em acordo com a temática em estudo.

Em seguida, utilizei as palavras “literatura infantil”, que é uma temática mais ampla, com o objetivo de verificar títulos que tivessem relação com a temática e que não tivessem surgido nas pesquisas anteriores. O primeiro resultado foi de 748 títulos, dessa maneira, como a produção nessa temática é farta, foi utilizado o mesmo critério de exclusão usado com relação às pesquisas anteriores: inicialmente excluí os títulos com indícios de que as produções eram de outro segmento e de outras vertentes teóricas. Assim, foram selecionados 39 títulos e, destes, foi constatado que sete já havia aparecido na pesquisa do “livro ilustrado”, quatro apareceram na pesquisa do “livro de imagem” e um título apareceu na pesquisa do “experimento didático-formativo”, sendo selecionados 27 títulos para leitura dos resumos e, ao final, resultaram seis trabalhos para leitura na íntegra.

Com o objetivo de possibilitar melhor visualização do processo geral de busca e as estratégias utilizadas, os dados são apresentados a seguir no quadro 1:

Quadro 1 - Estratégias de Pesquisa utilizadas no Banco de Dados da CAPES.

Banco de dados do catálogo da CAPES - Teses e dissertações				
Procedimento da Pesquisa	Palavras chaves	Dissertações e Teses encontradas	Seleção a partir dos títulos	Seleção a partir dos resumos
Uso de palavras chave e os operadores booleanos- “AND”, seleção do período de 2010-2020.	Formação de professores AND Educação Infantil	44	05	01
Uso de palavras chave, seleção do período de 2010-2020.	Experimento didático-formativo	24	04	01

Uso de palavras chave, seleção do período de 2010-2020.	Literatura infantil	748	28	06
Uso de palavras chave, seleção do período de 2010-2020.	Livro ilustrado	68	22	06
Uso de palavras chave, seleção do período de 2010-2020.	Livro de imagem	14	09	05
Total		898	68	19

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Nos quadros seguintes, serão apresentados os dados preliminares como o título, o autor, a instituição, o programa e o ano das produções que foram selecionadas para leitura. Na sequência de cada quadro, serão comentados alguns conteúdos das produções.

Quadro 2 - Panorama dos trabalhos selecionados sobre: “Formação de professores” AND “Educação Infantil”.

Produção selecionada para leitura					
Descritor	Título	Autor	Instituição	Programa	Ano
Formação de professores AND Educação Infantil	1. Formação de professores de Educação Infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber	Monique Gewerc	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	2017

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

A pesquisa de mestrado em Educação de Gewerc (2017) aborda o tema sobre “Formação de professores de Educação Infantil”, que discute os problemas enfrentados pelos professores ao ingressarem na profissão, principalmente, a dificuldade de articular a teoria estudada na graduação à prática. Em sua dissertação, a autora buscou analisar uma proposta de formação direcionada especificamente aos profissionais da Educação Infantil, que atuavam em instituições públicas ou conveniadas, baseando-se na concepção democrática de educação de Paulo Freire e, tendo como eixos norteadores a formação cultural e a formação em serviço.

Utilizou a metodologia de Madalena Freire, que estava como coordenadora pedagógica do curso, a partir da qual apresentou instrumentos metodológicos que embasaram o seu trabalho como: a observação orientada, o registro reflexivo, a avaliação e o planejamento, em um ciclo contínuo. Utilizou também de recursos metodológicos como leitura exploratória de documentos internos, entrevistas com a equipe pedagógica e ex-alunos, observação das aulas e questionário enviado aos egressos. Nas análises, procurou compreender que repercussões uma formação com características específicas pode trazer para a prática pedagógica dos docentes.

A partir das análises dos dados, concluiu que uma formação que prioriza o processo de autoria, na qual seja oferecido amplo acesso a diferentes expressões culturais em uma perspectiva reflexiva, em que o conhecimento é construído coletivamente, contribui para que os professores se sintam mais seguros, por se apropriarem de sua prática e se sintam mais valorizados e comprometidos com a educação.

Quadro 3 - Panorama dos trabalhos selecionados sobre: “Experimento didático-formativo”

Produção selecionada para leitura					
Descritor	Título	Autor	Instituição	Programa	Ano
Experimento didático-formativo	1. Literatura Infantil e Desenvolvimento da Imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo	Aline Escobar Magalhaes Ribeiro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	Doutorado em Educação	2018

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Em sua tese de doutorado na área da Educação, Ribeiro (2018) pesquisou a literatura infantil e o trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo e de desenvolvimento da imaginação nas crianças. Na perspectiva da THC, defendeu que as experiências educacionais ligadas à arte e às ciências se revelam primordiais na infância, pois representam experiências que promovem novas elaborações e capacitam para a criação.

Durante sua pesquisa, procurou compreender a manifestação criativa da imaginação e do argumento narrativo em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da transmissão vocal de histórias de literatura infantil; elaborou um conjunto de procedimentos didáticos que, ao mesmo tempo, se constituiu como ferramenta de produção de dados durante a realização do experimento formativo, capaz de contribuir para práticas pedagógicas com a

literatura infantil, visando ao máximo desenvolvimento da imaginação, à desmistificação de concepções que entendessem a atividade artística e a criatividade como dons.

O percurso metodológico envolveu levantamento bibliográfico em bases de dados de informações em acervos digitais e pesquisa de campo, pautada na observação de situações da prática pedagógica; em eventos de experimentação formativa e em entrevista semiestruturada com as crianças.

Em suas observações e análises, constatou que, em relação à prática pedagógica, as crianças tiveram acesso restrito aos livros de literatura infantil, houve didatização das obras literárias, mas observou também a prática de mediação de leitura. Sobre o Trabalho Modelado do argumento narrativo constatou que houve internalização do processo de composição; compreensão do argumento dos contos e das fábulas; desenvolvimento da argumentação infantil e o desenvolvimento dos processos de criação.

Quadro 4 - Panorama dos trabalhos selecionados sobre: “Livro ilustrado”

Produções selecionadas para leitura					
Descriptor	Título	Autor	Instituição	Programa	Ano
Livro Ilustrado	1.Quando a Imagem Escreve - Reflexões Sobre o Livro Ilustrado	Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Artes Visuais	2019
	2.O Livro Ilustrado: entre a palavra e a Imagem	Eli Neuza Soares Da Silva	Universidade Do Estado Do Amazonas	Mestrado em Letras e Artes	2015
	3.Livros ilustrados: textos e imagens	Silvana Ribeiro Gili	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Literatura	2014
	4. Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura	Marcela de Araujo Lira	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado em Linguagem e Ensino	2016
	5. Viagens literárias por entre palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na escola, uma experiência na Educação Infantil do Colégio Pedro II	Carolina Monteiro Soares	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	2014

	6. O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras	Beatriz dos Reis de Castro Barros Silva	Universidade de São Paulo	Mestrado em Estética e História da Arte	2018
--	--	---	---------------------------	---	------

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Moraes (2019) em sua dissertação de mestrado em Artes Visuais, sob o título “Quando a imagem escreve: reflexões sobre o livro ilustrado”, argumentou que os livros ilustrados são mais que objetos, visto que constituem uma forma de narrar a partir de duas tensões elementares, a primeira está contida no próprio livro físico que se utiliza do encadeamento de espaços e páginas para simular o tempo; a segunda, é provocada pela relação estabelecida entre duas maneiras diferentes de contar: a palavra, que é linear e a imagem, que é espacial. O autor defende que essa dupla tensão ou interação é o fator que mantém a narrativa em movimento e assegura ao livro ilustrado um território específico de criação em torno das linguagens híbridas, no campo da literatura.

Silva (2015), em sua dissertação de mestrado em Letras e Artes, com o título “O Livro Ilustrado: entre a palavra e a Imagem”, teve como objeto principal a relação entre ilustração e texto literário na literatura infantil, bem como o objetivo de analisar as principais influências que constituíram a linguagem da arte de ilustrar livros para crianças. A autora argumenta que a Literatura é Arte e Literatura Infantil é a expressão artística que se fundamenta no diálogo verbal e visual.

Segundo a autora, o livro ilustrado infantil pode ser caracterizado pelo detalhe, pelo conjunto de imagem e pelas leituras da ilustração que, para além das inter-relações com o texto, apresenta qualidades na configuração e na estrutura, passíveis de explicações e análises, sendo que a ilustração do livro infantil, teve grandes inovações ao longo de sua evolução histórica até chegar ao seu formato atual. Afirma que, no aspecto constitutivo, a ilustração pode nortear os caminhos da criança para a leitura visual e para a sensibilização do olhar, levando em consideração que as imagens do livro ilustrado infantil produzem na criança a memória visual, que sempre dialogam com a palavra.

Nesse sentido, a imagem do livro desperta as lembranças de outras imagens, que estimula no leitor criança um novo olhar de descoberta. O resultado principal desse estudo foi utilizado pela pesquisadora como base para a materialização de um livro interativo infantil ilustrado com origami, técnica japonesa de dobradura, para cumprir com três finalidades levantadas pela autora: servir de registro para pesquisas e estudos futuros, estimular o prazer da

leitura e da produção criadora no leitor criança e subsidiar os profissionais da área em análise com uma visão mais ampla e lúdica sobre a ilustração na literatura infantil.

A pesquisadora Gili (2014) em sua dissertação de mestrado em Literatura, denominada “Livros ilustrados: textos e imagens”, investigou qual o lugar que ocupam as ilustrações na produção atual de livros para crianças e jovens em relação ao seu papel narrativo na obra, em especial, no que oferecem ao olhar sensível para a leitura de imagem.

No decorrer de sua pesquisa, analisou as relações entre texto escrito e ilustração em livros editados no Brasil, a partir dos anos 2000. Sua análise partiu de três perspectivas: a) a ilustração como elemento que amplia o texto e que se adapta a distintos contextos culturais, correntes estéticas ou ideologias, conforme a visão do artista que a executa; b) aprofunda a noção de que a ilustração faz mais do que representar visualmente o texto escrito, considerando-o como elemento que transforma o texto original quando organizado nas páginas do livro; e c) propõe que além de ampliar e/ou transformar o texto, a ilustração pode ser vista como elemento polissêmico, que gera imagens críticas que tocam a realidade.

A autora esclarece que, ao se falar em imagem, é comum as pessoas pensarem em representações pictóricas, nas artes visuais, pintura, escultura e cinema. Mas alega que a literatura e seus textos permeados de metáforas, é também imagem. Assim, considera que a ilustração ocupa formas diversas dentro de uma obra, procurando entender como se dá a interação entre texto escrito e texto visual num livro. E, na tentativa de definir o que alguns autores têm chamado de livro ilustrado contemporâneo, a análise do *corpus* revela que as ilustrações agem no interior da obra, recriam imagens e ocupam o lugar de criação, ampliando as possibilidades de leitura e a percepção do mundo.

Na dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino, com o título “Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura”, Lira (2016) afirmou que o livro ilustrado é caracterizado não apenas pela presença de imagem e de texto, mas pela carga significativa advinda dessa relação mútua, em que a interação entre as duas linguagens é indispensável para a produção de sentido.

Com a finalidade de verificar como ocorrem as interações estabelecidas entre palavras e imagens no contexto de livros ilustrados, propôs estratégias de leitura para o trabalho com as obras: A “Árvore Generosa”, de Shel Silverstein; “Meu Vizinho é um Cão”, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso; e “A Festa no céu”, de Angela Lago. Para atingir tais objetivos, utilizou-se de três etapas: uma pesquisa bibliográfica para formulação de um panorama histórico que abrange a literatura infantil desde seu “surgimento” até a contemporaneidade; pesquisa de elementos delimitadores do livro ilustrado, com foco na nomenclatura e nas

características acerca da materialidade do livro ilustrado e nos tipos de relação imagem-texto contidos nas obras; e, por fim, sugeriu três propostas de estratégias para a leitura dos livros ilustrados selecionados.

Em sua argumentação, refutou a ideia de que a função das imagens seria meramente a de suporte que auxiliaria as crianças durante o processo de autonomia de leitura, dessa forma, as atividades formuladas no trabalho com estratégias de leitura buscaram realçar a narratividade e os simbolismos das ilustrações. Em sua conclusão, chamou a atenção para o fato de que a construção de sentido das obras surge da relação entre palavras e imagens, sendo interessante que os adultos exercitem a capacidade de ler os textos visuais para que possam selecionar, sugerir e abordar livros ilustrados junto às crianças.

Soares (2014), em sua dissertação de mestrado em Educação “Viagens literárias por entre palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na escola, uma experiência na Educação Infantil do Colégio Pedro II”, revela que o livro ilustrado é uma produção literária caracterizada por apresentar-se como um intergênero que traz uma intersemiose entre a linguagem verbal e visual, exigindo, assim, uma leitura que articule as narrativas verbal e visual.

Seu objetivo foi conhecer e analisar as relações que as crianças de uma turma de pré-escola, do Colégio Pedro II, estabelecem a partir da leitura do livro ilustrado na escola, utilizando como referencial teórico os estudos de Bakhtin (2003; 2011), Benjamin (1984; 1994) e, como interlocutores do campo da literatura e da leitura literária, Corsino (2003; 2012), Lajolo (2004), Zilberman (2003), Silva (2009) Candido (2011). Para discutir sobre ilustração e o livro ilustrado, buscou referências em Belmiro (2012; 2014), Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), Oliveira (2006; 2009), Ramos (2011) e Hanning, Moraes e Paraguassú (2012).

Em suas análises, chegou aos seguintes resultados: a leitura coletiva do livro ilustrado, comumente, direcionado a diferentes idades e experiências (dupla audiência), exige uma leitura não apenas em diferentes níveis - do adulto leitor experiente e da criança observadora, mas também a leitura não linear, na qual as imagens e palavras se somam a gestos, corpo, voz, olhares e se desdobram em brincadeiras, desenhos, dramatizações que partilham o sensível (RANCIÈRE, 2009).

Ressalta ainda que a intersemiose entre a linguagem verbal e visual supõe a articulação entre metáforas, em que uma diz sem mostrar e outra mostra sem dizer. O livro ilustrado provoca uma leitura entre brechas que suscita perguntas das crianças e também movimento, liberdade de expressão que inclui palavras e corpo, confronto entre diversos pontos de vista, escuta e rompimento de tutelas.

Em sua dissertação de mestrado em Estética e História da Arte, com o título: “O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras”, Silva (2018) buscou traçar um panorama histórico do surgimento e do desenvolvimento da literatura infantil no Ocidente. Especialmente, nos centros que mais influenciaram o Brasil, como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos, abordando os autores, a produção e o contexto histórico, para chegar ao livro ilustrado contemporâneo, no qual as imagens são fundamentais para a construção da narrativa. Apresenta uma análise de duas obras brasileiras: “Inês”, dos autores Roger Mello e Mariana Massarani, e “Lá e Aqui”, de Odilon Moraes e Carolina Moreyra, resgatando as teorias que visam a compreender de que maneira as duas linguagens – textual e imagética – se inter-relacionam no livro ilustrado.

Quadro 5 - Panorama dos trabalhos selecionados – “Literatura infantil”

Produções selecionadas para leitura					
Descritor	Título	Autor	Instituição	Programa	Ano
Literatura infantil	1. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil	Angelo Antonio Abrantes	Universidade Estadual De Campinas	Doutorado em Educação	2011
	2. Palavras e Imagens que tecem histórias: escritores/Ilustradores e a criação Literária para a infância	Eliette Aparecida Aleixo	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado em Educação	2014
	3. Um escritor e Ilustrador (Odilon Moraes), Uma Editora (Cosac Naify) : Criação e fabricação de livros de literatura infantil	Andrea Rodrigues Dalcin	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Educação	2013
	4. Desenvolvimento da Linguagem Infantil à Luz da Teoria Histórico-Cultural: Contribuições de práticas literárias na primeira infância	Thais Borella	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Presidente Prudente	Mestrado em Educação	2016
	5. Formação estética literária de professores para o ensino da Literatura Infantil: uma análise sob a Égide de Lukács	Ana Paula Sancho Diogo	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado em Educação	2020

	6. Leitura e Contação de Histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Mariana Sampaio	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	Mestrado em Educação	2016
--	---	-----------------	--	----------------------	------

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Abrantes (2011), em sua tese de doutorado na área da Educação, intitulada “A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil”, abordou a relação entre o desenvolvimento do pensamento no indivíduo e os processos formais de educação, fundamentando-se nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e nas produções da Psicologia Histórico-Cultural.

Procurou delimitar suas reflexões nas especificidades das atividades em educação infantil e da criança que se encontra no momento de transição para o ensino fundamental. Teve como objetivo analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças, buscando identificar, nos livros destinados à infância, nexos com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade, considerando a dialética entre pensamento empírico e pensamento teórico. Argumenta, em sua pesquisa, que a literatura objetivada em livros infantis é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na Educação Infantil, constituindo-se como um dos fatores determinantes ao desenvolvimento do pensamento, na medida em que possibilita o acesso a conhecimentos que idealmente apresentam a realidade de forma imaginativa.

Como resultado do estudo, sistematizou critérios para orientar a identificação de histórias produzidas para crianças, considerando aspectos éticos e cognitivos. E identificou, nos livros infantis, os nexos com os fundamentos que sustentam a relação teórica com a realidade, pressupondo nas situações tratadas no interior das histórias, relações com os princípios dialéticos da unidade de contrários e movimento da natureza, da sociedade e do pensamento.

Constatou ainda que a luta de classes também ocorre no campo ideológico, ou seja, os livros destinados às crianças não são isentos, em seus conteúdos, das tensões inerentes ao nosso tempo histórico. Por meio de análise de obras singulares, identificou conteúdos em consonância com os critérios sistematizados por ele, demonstrando que a mesma sociedade que produz livros de qualidade questionável e com posicionamentos que privilegiam a produção da passividade da criança, disciplina cega e obediência, também tem produções que se antagonizam com essa posição, privilegiando o questionamento, o inconformismo contra injustiças e revelando contradições inerentes ao modo atual de reprodução da existência, caracterizando-se como “instrumentos” a serviço da emancipação humana.

Chegou à conclusão de que o livro infantil somente pode contribuir com a educação e com o desenvolvimento do pensamento na medida de sua realização literária, o que pressupõe a compreensão multifacetada dos fenômenos e acontecimentos, que reconhece a realidade naquilo que ela é, apresentando o princípio do movimento em vários sentidos: nas transformações no interior das histórias infantis, nas mudanças de enfoque em relação aos acontecimentos abordados e na mobilização necessária do pensamento para que o leitor ou ouvinte possa criar sentidos a partir de suas próprias experiências.

Aleixo (2014), em sua tese de doutorado em Educação “Palavras e Imagens que tecem histórias: escritores/Ilustradores e a criação Literária para a infância”, investigou a condição de autores responsáveis pelo duplo papel de criação dos textos verbal e visual na produção de livros para crianças, visando a compreender a categoria autoral de quem escreve e ilustra suas obras. Suas perguntas para o estudo foram: Como dialogam a ilustração e a escrita de obras literárias infantis por um mesmo autor? Que autores representam essa tendência, a qual se torna tão frequente hoje no conjunto da produção literária para crianças? O que motiva ilustradores de literatura infantil a se tornarem também escritores?

A autora traçou um breve panorama histórico acerca da ilustração de livros de literatura infantil num contexto mais amplo para focalizá-lo no âmbito brasileiro, em ilustradores e escritores ilustradores dos livros de literatura infantil. Por meio de casos representativos da produção editorial brasileira, de dados obtidos em entrevistas, cruzados com a análise de livros que caracterizam o seu processo criativo, levou em consideração a narrativa verbal e visual, o projeto gráfico, a capa, a disposição de imagens e textos, as cores e os efeitos que produzem, a diagramação entre outros elementos que evidenciam o estilo dos ilustradores/escritores. Fez uma discussão sobre a produção literária para crianças no Brasil, verificando aspectos relacionados aos processos criativos dos autores pesquisados.

Na dissertação de mestrado em Educação “Um escritor e Ilustrador (Odilon Moraes), Uma Editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil”, Dalcin (2013) teve como finalidade conhecer o processo de criação e produção de livros de literatura infantil na perspectiva do autor e ilustrador Odilon Moraes. Para tal, utilizou três obras publicadas pela Editora Cosac Naify, escritas e ilustradas pelo referido autor: “A Princesinha Medrosa” (2008), “Pedro e Lua” (2004) e o “O Presente” (2010).

Observou as singularidades dos modos de criação e produção do referido autor e da referida editora, a partir da análise das representações e concepções de criança, literatura e arte que concebem um determinado jogo circunscrito no polo da produção. Suas interrogações foram: em relação à literatura infantil, como as representações do leitor infantil são sugeridas

no momento da criação das obras pelos autores? Como é o jogo, no polo da produção, quando pensamos neste autor e nesta editora? Como este jogo questiona (ou não) o jogo habitual ancorado em uma sociedade de mercado e de consumo? Para encontrar as respostas, buscou fontes documentais, entrevistas com o autor, com Isabel Lopes Coelho, editora do catálogo de literatura infanto-juvenil da Cosac Naify, e com Maria Carolina Sampaio de Araújo, designer.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: entrevistas, análises dos livros selecionados e buscas realizadas em bancos de dados sobre teses e dissertações a respeito do tema "literatura infantil". Buscou contribuições teóricas da História Cultural (CHARTIER, 1990; 2001), argumentando que, ao tomarmos os sujeitos envolvidos nesses processos como fontes e objetos de nossa investigação, adentramos no campo das representações próprias de um tempo ou de um espaço. Sobre a liberdade (sempre condicionada) de cada sujeito, Certeau (2007) contribuiu com os modos de pesquisar e no aprofundamento das discussões sobre as estratégias de quem detém o poder (a editora). Ginzburg (1989; 2006) contribuiu para o estudo de um caso particular (um autor, uma editora), que pode ser representativo de um determinado tempo histórico. Com Norbert Elias (2001) obteve contribuições da Sociologia ao estudar, não um autor e uma editora em particular, mas a função deste autor e desta editora, para além da ação de fabricar um livro, na constituição de uma rede ou um jogo no qual eles estão inscritos. E com Scott e Nikolajeva (2011), Hunt (2010) e Linden (2011), obteve contribuições sobre a literatura infantil. Arroyo (1988), Coelho (2010) e Lajolo e Zilberman (2007) contribuíram com o panorama histórico.

Borella (2016), com sua dissertação de mestrado em Educação “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância”, teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial, da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 e 3 anos de idade.

Como referencial teórico e metodológico, utilizou a THC e realizou uma pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético, junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, que vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Optou por trabalhar com a Educação Infantil, com crianças entre dois e três anos de idade por entender que esse período etário é crucial na formação dos processos psíquicos superiores, argumentando que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional-

social), a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano.

Afirma em seu estudo que a educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem literária. Concluiu que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, o que auxilia no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e formação da linguagem como função de comunicação e generalização.

Diogo (2020), em sua dissertação de mestrado em Educação “Formação estética literária de professores para o ensino da Literatura Infantil: uma análise sob a Égide de Lukács”, pesquisou como ocorre a formação estética literária de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza para o ensino da literatura infantil.

Para isso, realizou em um primeiro momento, uma análise bibliográfica sobre os fundamentos da obra do filósofo György Lukács que discute as categorias da arte, da literatura e da estética como complexos de elevação da vida humana. No segundo momento, fez uma análise bibliográfica sobre as determinações conceituais da literatura infantil para compreensão dessa objetivação no mundo capitalista como expressão artística dirigida à infância. No terceiro momento, realizou um estudo documental sobre as políticas de formação dos professores em nível nacional, estadual e municipal, especificamente sobre a indicação da estética nos processos formativos. E no quarto momento, destacou a aplicação da técnica de grupo focal e questionário semiestruturado suplementar para o estudo de campo no levantamento de dados empíricos da realidade do cotidiano escolar de uma Escola Municipal.

O processo metodológico pautado no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx permitiu desvelar determinações que foram revelando a essência do objeto pesquisado. Constatou que não há políticas culturais de fomento à leitura literária para a vivência estética dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo reservado a eles apenas acervos de literatura infantil, livros técnicos e pedagógicos. Observou que os objetos literários estão submetidos ao pragmatismo do cotidiano, sendo utilizados para responder às necessidades úteis imediatas.

Desse modo, defende a necessidade de inclusão da formação estética literária nos processos formativos dos professores, dando ao magistério acesso ilimitado ao melhor da herança cultural da humanidade impressa em livros ou em outros suportes textuais para que

vivenciem reflexos antropomórficos e possam ser suspensos dessa cotidianidade pragmática, espontaneísta, aparente e reificada que a sociedade capitalista produz. Finaliza o estudo, constatando a necessidade de repensar os processos formativos do magistério e de possibilitar o acesso imediato aos bens culturais da literatura para a fruição estética.

Sampaio (2016), em sua dissertação de mestrado em Educação “Leitura e Contação de Histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, buscou responder ao seguinte questionamento: os momentos de leitura e contação de histórias propostos em quatro turmas de Educação Infantil apresentam aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades capazes de promoção de aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural nos anos iniciais da vida?

A partir desse questionamento, objetivou compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Para tal, utilizou como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e produção de dados em campo com quatro professoras de quatro turmas de crianças de cinco anos de Escolas de Educação Infantil, sobre práticas pedagógicas de leitura e contação de histórias. A investigação envolveu quatro escolas públicas de Educação Infantil, uma de cada região de um município do interior paulista. Além do levantamento bibliográfico, utilizou outros instrumentos de produção de dados como: entrevista semiestruturada com as quatro professoras, quatro sessões de observação de suas práticas pedagógicas e análise de documentos, como os semanários.

Os resultados do estudo apontaram para a ausência de planejamento e organização das propostas de leitura e de contação de histórias, revelando práticas engessadas ao cumprimento de conteúdos curriculares, sem considerar a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Tais práticas possibilitam a formação de ouvintes e não de leitores, fragmentando o acesso das crianças aos livros de literatura infantil. Outra questão levantada pela autora é a urgência de um programa de formação docente sólida e constante como suporte para a intencionalidade do professor, especialmente, em seu compromisso de ensino de planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações em que as crianças estabeleçam relações com o meio que as circunda.

Quadro 6 - Panorama dos trabalhos selecionados – “Livro de imagem”

Produções selecionadas para leitura					
Descritor	Título	Autor	Instituição	Programa	Ano
Livro de imagem	1. Lendo imagens: um passeio de “ida e volta” pelo livro de Juarez Machado	Maria Laura Pozzobon Spengler	Universidade do Sul de Santa Catarina	Mestrado em Ciências da Linguagem	2010
	2. Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil	Maria Laura Pozzobon Spengler	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado em Educação	2017
	3. Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil	Fabiana Lazzari Lorenzet	Universidade de Caxias do Sul	Mestrado em Educação	2016
	4. A prosa pelo traço uma discussão sobre o Livro-Imagem	Adriana Rodrigues Gonçalves	Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais	Mestrado em Estudos de Linguagens	2018
	5. Por uma Pedagogia do Visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil	Sayonara Fernandes da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Doutorado em Educação	2020

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Na dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem “Lendo imagens: um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado”, Spengler (2010) teve como objetivo refletir sobre como os leitores de diferentes níveis de ensino se apropriam do livro de imagem *Ida e Volta* de Juarez Machado. Para atingir seu objetivo, realizou atividade de intervenção com alunos do 1º e do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino do município de Gaspar, Santa Catarina. As atividades de intervenção foram realizadas em três momentos diferentes, pesquisando de que forma o uso do Livro de Imagem pode fornecer possibilidades de construção de conhecimento por meio da observação e da significação dos elementos presentes nas imagens do livro.

A teoria semiótica, elaborada por Charles Sanders Peirce (2003) e, no Brasil, estudada por Lúcia Santaella (2008), foi utilizada para fundamentar as análises das imagens do livro. A partir da análise, constatou a importância do repertório de leitura de cada leitor, bem como a necessidade da mediação do adulto na leitura de um livro composto exclusivamente por imagens. Apontou a relevância do uso do Livro de Imagem como suporte para a ressignificação de elementos cotidianos e especialmente como facilitador da alfabetização visual, afirmando ser muito necessária na contemporaneidade.

Na tese de doutorado na área de Educação, a mesma autora (SPENGLER, 2017), desenvolveu o estudo “Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil”, com o objetivo de estudar os livros de imagem que compõem os acervos do PNBE para a Educação Infantil em quatro edições (2008, 2010, 2012 e 2014), compreendendo o livro de imagem como fundante de experiência literária de leitura com vistas à sensibilização do olhar.

Em seu percurso de pesquisa, procurou conceituar o livro de imagem, percebendo-o historicamente como gênero literário e compreender a leitura literária do livro de imagem a partir da concepção de letramento/educação literária. Discutiu propostas teóricas de vários pesquisadores (CAMARGO, 1995; LIMA, 2009; RAMOS, 2013; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; VAN DER LINDEN, 2011; 2013), os aspectos referentes à literatura infantil e à construção do gênero, a partir de seu destinatário específico (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005; PANOZZO; RAMOS, 2011; HUNT, 2010), formando uma base teórica para refletir sobre a literatura para as crianças de Educação Infantil (DEBUS, 2006; BAPTISTA, 2012; REYES, 2010).

Pesquisou, ainda, documentos de referência norteadores da prática pedagógica para a Educação Infantil, bem como a concepção de letramento literário e educação literária (COSSON, 2012; 2015; RECHOU, 2012) e os elementos que fundam e caracterizam o PNBE como política pública de leitura, destacando a composição dos acervos de livros de imagem (PAIVA, 2012; FERNANDES, 2013). Consultou os editais do Programa (BRASIL, 2008; 2010; 2012; 2014) e os materiais de apoio enviados às instituições (BRASIL, 2008; 2014), que permitiram a reflexão sobre a concepção de livro de imagem tomada para a composição dos acervos.

Com a sua pesquisa, obteve dados para compreender que as imagens que compõem as narrativas dos livros de imagem possibilitam a formação do leitor, pois a leitura da imagem introduz o leitor no universo imagético, dando-lhe a oportunidade de estabelecer contato com a arte e com a experiência estética, ampliando a capacidade de reflexão acerca da realidade.

A dissertação de mestrado em Educação “Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil”, produzida por Lorenzet (2016), teve como objetivo trazer contribuições para os processos de letramento de crianças de 4 anos, investigando peculiaridades acerca do modo como crianças dessa idade leem narrativas visuais presentes em acervos destinados à Educação Infantil do PNBE/2014.

Discutiu, em seu trabalho, a presença da literatura infantil perpassada pela experiência, imaginação da criança pequena e pela mediação com os títulos disponibilizados às escolas

públicas brasileiras, e argumentou sobre a necessidade de promover estudos e divulgação de obras literárias enviadas às escolas públicas brasileiras, como também de estudar processos de mediação literária com crianças pequenas. Em um primeiro momento, pesquisou como as narrativas visuais selecionadas se constituem discursivamente, apelando ao seu destinatário. Em seguida, realizou pesquisa empírica com crianças em grupo, para analisar como atuam no processo de construção de sentido de narrativas visuais, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora.

Para sustentar teoricamente seu trabalho a respeito da interação, mediação, linguagem e aprendizagem, fundamentou-se nas obras de Vigotski (1998; 2000; 2007) e Bakhtin (1981). Para estudar a infância, usou Ariès (1981) e Postman (2011) e para embasar o conceito de literatura infantil, Ramos (2010), Zilberman (2003), Cosson (2006) e Colomer (2003; 2007). Para a estrutura narrativa, se apoiou na obra de Adam (2008) e para atender as questões da visualidade de narrativas por imagem, buscou Panozzo (2001) e Oliveira (2008). Selecionou cinco livros de narrativas por imagem, escolhidos pelo PNBE/2014 - Categoria 2, Educação Infantil (4 a 5 anos), para trabalhar com uma turma de 13 crianças de 4 anos numa Escola do município da serra gaúcha.

Os resultados apontaram para as contribuições da leitura literária do livro de imagens no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar e, Lorenzet (2016) pôde verificar que as crianças, em situações de interação, auxiliam, complementam, convergem, divergem, expressam suas opiniões quer seja pela fala ou outras formas de expressão. Concluiu, assim, que o livro de imagens é um valioso objeto cultural que promove autonomia, interação e liberdade de compreensão.

Gonçalves (2018), em sua dissertação de mestrado em Estudos de Linguagem “A prosa pelo traço uma discussão sobre o Livro-Imagem”, investigou o livro-imagem, tipo de livro ilustrado composto em sua maior parte por signos visuais, que faz parte do mercado editorial de livros para crianças. Afirma que, segundo Sophie Van der Linden (2011), as denominações livro ilustrado, livro-imagem, livro de imagem, livro-álbum, *picturebook* são usados sem um critério definido, assim, seu objetivo principal foi apresentar a caracterização e o processo de concepção do livro-imagem.

A autora, procurou contextualizar o campo editorial de livros para crianças e conceituar o livro-imagem a partir dos posicionamentos de estudiosos do tema. Entrevistou dois pesquisadores do assunto, Graça Ramos e Pedro Sagae, e dois autores de livro-imagem, Marilda Castanha e Renato Moriconi. Estudou os depoimentos dados em entrevista pelo artista plástico Renato Moriconi sobre a produção de quatro livros-imagem: “Telefone sem fio” (2010),

“Bocejo” (2012), “Bárbaro” (2013), publicados pela Companhia das Letrinhas; e “E a mosca foi pro espaço” (2011), da editora Escala Educacional. A base teórica de sua pesquisa foi estabelecida a partir de estudos de Lajolo e Zilberman (2017), Sophie Van der Linden (2011; 2015), Emma Bosch (2015), Martin Salisbury e Morag Styles (2013), Suzy Lee (2012), Graça Ramos (2011) e Peter Hunt (2010).

Concluiu que o seu trabalho forneceu dados para a compreensão do livro-imagem dentre as demais publicações de livros para crianças, oferecendo diferentes perspectivas sobre o que constitui o objeto. Ficou esclarecido o caráter singular do livro-imagem, dessa produção editorial que desafia artistas e leitores e representa um objeto que fomenta a questão da autoria do ilustrador.

Na tese de doutorado em Educação, sob o título “Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil”, Silva (2020) investigou as respostas das crianças frente à leitura de imagens nos livros distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNBE. O que a motivou para a pesquisa da leitura do livro de imagem foi o fato de que essa modalidade de produção se desenvolveu em qualidade e quantidade, estando amplamente disseminada no meio escolar e não mereceu ainda, por parte dos professores, a necessária atenção sobre sua participação no desenvolvimento da relação da criança da educação infantil com o livro de narrativa por imagem.

Assim, buscou estudar as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento do leitor na Educação Infantil, tendo como tese inicial a de que a leitura de narrativas por imagens promove a formação de leitores autônomos capazes de utilizar estratégias de leitura adequadas a essa modalidade de produção. O percurso teórico foi a partir da leitura dos estudos de Iser e Stierle (1979), Amarilha (2012; 2013), Colomer (2003; 2007), Fischer (2006) e Zilberman (2003; 2008). Para os estudos sobre narrativas e linguagem visual, utilizou Ricoeur (1997), Donis (2015), Camargo (1995), Joly (2012) e Nikolajeva e Scott (2011).

A metodologia foi orientada pelo interesse interpretativo construído no processo de pesquisa com intervenção composta por 20 sessões de leitura, conforme estratégia da andaimagem defendida por Graves e Graves (1995), valorizando o diálogo entre os pesquisadores e seus respectivos sujeitos em um dado ambiente natural, por meio de uma intervenção planejada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GASKEL, 2002). A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN, Brasil, com 17 crianças de cinco anos de idade, da Educação Infantil do nível IV. Os livros utilizados pertencem ao acervo do PNBE, devido à acessibilidade e qualidade, selecionando-se cinco

gêneros adaptados para livro de narrativa por imagem: contos de fada, conto de tradição popular, história em quadrinhos, fábula e conto maravilhoso.

Os resultados revelaram que a leitura mediada dos livros de narrativa por imagens serve como andaime para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da competência leitora da criança, permitindo-lhe ler com autonomia utilizando as devidas estratégias para entender o texto imagético em sua especificidade; encantar-se pela leitura, abrir a porta do imaginário e desenvolver a competência recepcional de narrativas por imagens. Mas, concluiu que o professor necessita de domínio sobre a composição semântica e sintática do código da linguagem imagética para desenvolver novas estratégias de leitura no espaço escolar.

Realizar o levantamento de pesquisas no campo acadêmico, que dialogam com a temática de pesquisa: “o livro ilustrado na formação de professores e a educação desenvolvente” foi relevante para conhecer o que já foi produzido na área, descobrir diferentes posicionamentos, bem como, para a elaboração da fundamentação teórica desta tese.

Segundo a filosofia da linguagem de Bakhtin, os nossos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência, entre outros, se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres, sendo “impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (GEGE, 2019, p.13). Assim, a partir desse diálogo com as diferentes vozes, recebo o desafio e a responsabilidade de, ao elaborar a minha fala no decorrer deste trabalho, trazer outras contribuições ou novos sentidos para o tema da pesquisa.

Método e procedimentos metodológicos

Nesta tese argumento em defesa de uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação onde o professor tem o papel de planejar ações de forma consciente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Segundo Luria (1990, p. 218), as “características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social – elas são sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são, portanto, sociais em sua essência”. Assim, o acesso ao conhecimento e a qualidade da educação ofertada às crianças, implicará no desenvolvimento delas.

Desse modo, a pesquisa se fundamenta na concepção de Didática Desenvolvimental, na abordagem da Filosofia da Linguagem (FL), no Materialismo Histórico Dialético (MHD) e na Teoria Histórico-Cultural (THC), embasada na tese de Vigotski, “de que a instrução e a

educação impulsionam o desenvolvimento mental dos sujeitos que aprendem, e com isso contribuem para o amadurecimento de novas formações intelectuais” (AQUINO, 2017, p.325).

Na Didática Desenvolvimental, os objetos de estudo são sempre processos conscientes e dirigidos para a obtenção de determinados fins cognitivos e mudanças na formação da personalidade. Dessa forma, “a Didática Desenvolvimental precisa de métodos que se adequem a natureza processual de seus objetos de estudo. Um desses métodos é o experimento didático-formativo” (AQUINO, 2017, p. 327).

O experimento didático-formativo, conforme Freitas (2010), é um método que consiste em investigar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da formação dirigida dos processos psicológicos investigados. É “experimento” por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando a promover as ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus esperados níveis futuros de desenvolvimento. O “formativo” deve ser compreendido como uma sucessão de ações e interações que produzirão mudanças nos sujeitos.

A ideia principal que orienta o experimento didático-formativo é “que o processo de ensino-aprendizagem, organizado conscientemente em determinadas condições, eleva a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos escolares” (AQUINO, 2017, p. 337).

O mesmo autor ainda afirma que o ensino experimental é uma das formas de aplicação da teoria de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), visto que o ensino experimental não se organiza como adaptação ao nível de desenvolvimento real ou atual dos escolares, “mas que utiliza aqueles procedimentos que formam - de maneira ativa e consciente, um novo nível de capacidades para a apropriação integral do novo conteúdo de estudo” (AQUINO, 2017, p. 340). Dessa forma, o autor, ressalta que o método de experimento didático-formativo atua, ao mesmo tempo, como método de ensino experimental que impulsiona o desenvolvimento dos alunos. Por isso, para além de um método de pesquisa, visa também, a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Para Aquino (2017), as etapas de um experimento didático-formativo são a parte mais flexível do método e, por sua experiência na condução da pesquisa experimental, aponta quatro etapas necessárias:

1) *Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada*: esse momento envolve a pesquisa bibliográfica, revisão da literatura, diagnóstico de necessidades sobre o estado geral da prática pedagógica no nível de ensino e na disciplina investigada e a caracterização da turma na qual o experimento será realizado. Assim, com os dados coletados na primeira etapa, pode-se obter

os três primeiros resultados do experimento: “1) o quadro teórico da pesquisa, 2) o diagnóstico da metodologia tradicional de ensino, 3) o diagnóstico do grupo de alunos, dos professores e do contexto socioeducativo em que se organiza a investigação” (AQUINO, 2017, p. 342).

2) *Elaboração do sistema didático experimental*: a partir dos resultados obtidos na primeira etapa, será elaborado um plano de ensino, que deve preservar os conteúdos da disciplina, mas em uma organização superior, ou seja, a disposição didática dos conteúdos deve “procurar o essencial-geral dos conceitos a serem ensinados. Depois, procede-se à articulação coerente entre os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos necessários para o trabalho com cada uma das unidades que integram o programa” (AQUINO, 2017, p. 343).

3) *Desenvolvimento do experimento didático-formativo*: nesse momento, será aplicado o sistema didático experimental criado na fase anterior e, indicado para a geração de dados, além da técnica da observação, permitindo o registro sistemático do comportamento, aprendizagem e do desenvolvimento dos participantes. No período final da fase experimental, podem ser aplicadas as entrevistas semiestruturadas, e nos casos possíveis, é recomendada a aplicação de uma avaliação escrita. Nesse momento, também deverá ser feita a preparação dos dados para a análise.

4) *Análise dos dados e elaboração do relatório*: a análise se realiza a partir de um conjunto de categorias elaboradas previamente e com apoio nas evidências da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos. Essas evidências surgem nas falas, nos comportamentos, nos registros, nas atitudes, habilidades e valores manifestados pelos participantes. “O movimento que fazemos com o auxílio da análise, que parte da observação dos fatos, passa pela abstração do essencial e logo elabora a generalização, é o que permite a elaboração das conclusões do experimento didático-formativo” (AQUINO, 2017, p. 349). O relatório também será elaborado nessa etapa, que deverá conter a linguagem científica, visto que, a linguagem “reflete os processos internos, a capacidade de análise e de pensamento, as tendências do desenvolvimento, o grau de formalização e de crescimento da ciência” (AQUINO, 2017, p. 349).

A partir das considerações acima, procurei esclarecer e justificar a escolha do método experimento didático-formativo para a realização da pesquisa, como também, possibilitar a compreensão de todo o processo.

Os objetivos foram delineados pela perspectiva da THC e pela Filosofia da Linguagem: objetivo geral, compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática com o livro ilustrado do professor e da professora de Educação Infantil. E, como objetivos específicos: conhecer as especificidades do livro ilustrado; realizar o experimento didático-formativo para possibilitar a aprendizagem sobre o livro ilustrado; pesquisar princípios didáticos para o trabalho com o livro ilustrado, visando ao

desenvolvimento da capacidade de leitura e de expressão; refletir sobre a importância da apropriação do conhecimento para mudanças na dimensão objetiva e subjetiva dos professores; desenvolver a imaginação e a capacidade criadora por meio de formação.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, primeiramente, foi realizado o levantamento sobre obras da literatura acadêmica pertencentes à THC e à Filosofia da Linguagem, as quais forneceram os pressupostos necessários para a formulação teórica de uma concepção de desenvolvimento humano e de apropriação de diferentes linguagens.

Como levantamento preliminar de obras, destaco: O desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 1978), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988), Psicologia da idade pré-escolar (MUKHINA, 1995), Psicologia pedagógica (VIGOTSKI, 2010), Quarta aula: a questão do meio na pedologia (VIGOTSKI, 2010), Linguagens infantis: outras formas de leitura (MELLO; FARIA, 2005), Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016), O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2011), Marxismo e filosofia da linguagem (VOLÓSHINOV, 2017) e Estética da criação verbal (BAKHTIN, 2011).

Também obras sobre a literatura infantil e a arte, para uma compreensão teórica sobre o conteúdo das linguagens e os conceitos específicos de cada uma, sendo: A história da arte (GOMBRICH, 2013), A necessidade da arte (FICHER, 1959), Arte e grande público: a distância a ser extinta (PEIXOTO, 2003), Para ler o livro ilustrado (LINDEN, 2011), Fundamentos da linguagem visual (VAZ; SILVA, 2016), Como usar a literatura infantil na sala de aula (FARIA, 2016), Ler e compreender: estratégias de leitura (ARENA; GIROTTO; MENIN; SOUZA, 2010), Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância (GIROTTO; SOUZA, 2017), Crítica, teoria e literatura infantil (HUNT, 2010), Livro ilustrado: palavras e imagens (NILOLAJEVA; SCOTT, 2011); Pelos Jardins Boboli (OLIVEIRA, 2008), Sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2015), Lendo imagens (MANGUEL, 2001) e Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP (PASQULINI; TSUHAKE, 2016).

Para verificar as produções acadêmicas recentes sobre o tema, especificamente, sobre os livros ilustrados, livros de imagem, literatura infantil, foi realizado um levantamento das produções em dissertações e teses no catálogo da CAPES, no período de 2010 a 2020. Algumas produções foram selecionadas para estudo e fundamentação teórica, já citadas anteriormente.

Esclareço que, no município no qual a pesquisa foi realizada, não existe o cargo de coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil, em que o diretor ou diretora assume também esta responsabilidade. Desse modo, no exercício do cargo de diretora de uma escola de Educação Infantil, desde 2018, uma das minhas atribuições é a formação continuada dos professores com base na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, na perspectiva da THC. Assim, esse grupo já havia participado de formação sobre alguns princípios básicos da THC, sobre o desenvolvimento humano, periodização e funções psíquicas superiores no ano anterior ao da realização do experimento didático-formativo, antecipando a base teórica, contribuindo para a compreensão e a articulação com as áreas do conhecimento que seriam estudadas.

No primeiro momento, para a realização da pesquisa de campo, pensei em desenvolver um trabalho com os livros ilustrados de literatura infantil disponibilizados às escolas pelo PNBE, uma vez que é um material de fácil acesso pelos professores de qualquer unidade escolar municipal e pelas crianças que estudam em escolas públicas, além dos conteúdos serem próximos da realidade da faixa etária da Educação Infantil. Porém, essa opção foi ampliada para outros livros, porque o grupo de professoras participantes da pesquisa observou a necessidade de conhecer, durante o processo de formação, o acervo da biblioteca da escola e pesquisar outros livros para ampliar o repertório.

Participaram dessa formação seis professoras, todas com graduação em curso de Pedagogia, cinco professoras são especialistas em Educação Infantil e uma em Educação Especial. Todas são efetivas, com tempo de exercício no cargo entre 5 e 25 anos e a faixa etária é de 32 a 52 anos.

Quatro professoras participaram da formação desde o início da pesquisa, sem interrupções; uma professora teve uma interrupção de seis meses, devido a uma licença maternidade, depois retornou à formação; outra professora participou, no primeiro momento, a distância, por não cumprir o horário de ATPC em nossa Unidade Escolar, pois, sendo especialista em Educação Especial, exerce sua função de forma itinerante, colaborando em mais de uma escola por semana. A professora especialista em Educação Especial trabalha em colaboração com a professora de sala, responsável pela turma; por isso, a importância das duas professoras - a responsável pela sala e a especialista em Educação Especial -, realizarem um trabalho articulado, coerente em relação à concepção de educação e de desenvolvimento humano, justificando sua inserção na formação e na pesquisa.

Além disso, houve demonstração de interesse por parte da professora da Educação Especial que, ao observar o trabalho que estava sendo desenvolvido na Unidade Escolar,

solicitou-me a autorização para participar dos estudos e ter acesso aos conteúdos, ao material de apoio como os *slides*, textos, livros e obter orientação da professora de sala e da diretora quando houvesse necessidade. A sua participação a distância foi possibilitada por meio do estudo de textos, de *slides* que eram utilizados nas ATPCs e, no segundo semestre, passou a ter a participação presencial com a mudança de sede para a nossa Unidade Escolar.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no qual ocorreu a pesquisa, está localizada na periferia do município. Funciona em uma casa adaptada devido a demolição do prédio sede da escola, para futura construção de uma nova escola. Os espaços da casa são pequenos em relação às escolas de Educação Infantil, não possui área livre para playground, tanque de areia, ou seja, o atendimento às crianças é limitado.

Porém, apesar dessas limitações, são atendidas aproximadamente 100 crianças no todo, a partir de um ano e oito meses a cinco anos, com turmas em período parcial e integral. Essas turmas são montadas de forma mista, com crianças do período integral e crianças do período parcial. As turmas do período integral foram criadas devido à grande demanda de solicitações de vagas pelos pais que trabalham.

A turma de crianças na faixa etária de um ano e oito meses a dois anos, chamada de Infantil II, é composta por até dezesseis crianças; a turma com crianças de três anos, Infantil III, é composta por até vinte crianças; as turmas de crianças de quatro e cinco anos, Infantil IV e V, atendem até vinte e cinco crianças por turma. Todas as turmas possuem professoras com formação em pedagogia. Nas turmas menores, de faixa etária de um ano e oito meses a dois anos, além da professora de sala, há também uma auxiliar.

Em um segundo momento, a partir dos estudos teóricos, foram selecionados alguns conteúdos específicos sobre literatura infantil e artes visuais, para a elaboração dos planos que seriam desenvolvidos durante o experimento didático-formativo com as professoras da Unidade Escolar, em horário de ATPC, articulando teoria e prática durante o processo, para um período aproximado de um ano.

No terceiro momento, ocorreu o desenvolvimento do experimento didático -formativo, no qual foi realizada a formação das professoras em horário de ATPC, abordando a literatura infantil, em específico o livro ilustrado e o livro de imagem, pintura a dedo, produção de narrativas verbais e visuais.

Durante a formação, as professoras realizaram avaliações diárias dos encontros; participaram de atividades práticas de criação de narrativas; compartilharam os conteúdos da formação em arte literária em uma troca de experiência com várias unidades escolares de Educação Infantil do município, evento organizado pela Secretaria Municipal da Educação. Ao

final da formação, as professoras escolheram, entre suas várias narrativas, uma delas para ilustrar. Houve um momento específico, ou seja, um encontro em horário de ATPC para a apresentação do trabalho final, em que, cada professora contou a sua história ao grupo participante da pesquisa.

É importante destacar como as avaliações diárias dos encontros foram elaboradas em forma de “ponto de observação” e tinham por objetivos: acompanhar a compreensão dos professores em relação ao proposto em cada encontro; verificar os sentidos atribuídos ao conteúdo, as dificuldades, o explícito ou o que “não ficou claro”, para que pudesse ser retomado no próximo encontro. O “ponto de observação”, conforme Martins (1996) é um instrumento metodológico de avaliação com o objetivo de trazer à tona os conteúdos discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento, a verificação do que se sabe e do que ainda há a ser estudado.

Para a pesquisa, por se tratar de um experimento didático-formativo, o objetivo de solicitar e analisar essas avaliações, foi o de verificar o processo de aprendizagem, se estava ocorrendo a apropriação do conhecimento ou não; se as ações e interações planejadas para a formação estavam produzindo mudanças nos participantes e, por consequência, em suas práticas.

As atividades práticas foram propostas em vários momentos da formação porque, conforme a THC, o processo de apropriação do conhecimento é sempre ativo, aprendemos em atividade. A pessoa reproduz em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele. Porém, a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada pela ação de outro sujeito mais experiente do que ele, que lhe serve de modelo, de referência sobre o conteúdo cultural que está sendo apropriado.

Todas as produções, as avaliações e as ações dos professores foram registradas por meio de escrita, fotografias e relatos em vídeos que foram transcritos, para serem utilizados como dados.

Concomitante a essa formação, as professoras também criaram ações pedagógicas com as crianças, de faixa etária de dois a cinco anos, visando a promover o desenvolvimento das capacidades de leitura de imagens e de expressão. As produções das crianças foram registradas por meio de fotografias e vídeos. Alguns desses registros foram selecionados para análise.

Após a formação das professoras, algumas produções em vídeos de crianças em atividade foram enviadas pelas famílias aos professores, porque em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, o ensino passou a ser remoto. Algumas dessas

produções também foram coletadas como dados, para se verificar os reflexos da formação das professoras, nas crianças.

Foi solicitada às professoras uma avaliação escrita após a formação, especificamente sobre a literatura infantil, livro de imagens e a técnica de pintura a dedo, que foi inserida no processo de formação devido à necessidade do grupo de professoras, que desconhecia a técnica de pintura e desejava aprendê-la para utilizar com as crianças, como também, para a realização das ilustrações de suas histórias.

No decorrer da pesquisa, algumas mudanças foram necessárias no planejamento, porque, devido ao estudo que fui realizando durante esse processo, por exemplo, estudo na área de Filosofia da Linguagem, algumas concepções foram mudando e senti a necessidade de inserir outras formas de geração de dados para a análise. Ao compreender a importância do diálogo, de ouvir a fala do outro, pois “o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; este é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas” (BAKHTIN, 2017, p. 60). Por exemplo, ao finalizar a formação, solicitei às professoras a realização de um relato-síntese, por meio de vídeo ou áudio, contando sobre o processo geral de formação em horário de ATPC e destacando o mais significativo das vivências, seus sentimentos diante dos novos desafios, entre outros.

A avaliação final escrita e o relato oral tiveram os objetivos de: obter um olhar mais amplo para o que foi vivenciado pelas participantes da pesquisa; observar as percepções dos professores em relação às mudanças ocorridas a partir dos conteúdos desenvolvidos; trazer à consciência as dificuldades, as superações e conquistas. Por fim, verificar se houve contribuições do experimento didático-formativo realizado em horário de ATPC para mudanças das participantes e, conseqüentemente, mudanças nas práticas.

As narrativas e as ilustrações produzidas pelas professoras, durante a formação, também foram registradas, objetivando acompanhar o processo criador e gerar dados para a análise. Ao final da leitura dos materiais produzidos, iniciou-se o agrupamento dos itens comuns a cada tipo de dado, para obter os núcleos temáticos e a realização das análises.

O quarto momento foi destinado à análise dos dados na perspectiva da THC e da Filosofia da Linguagem e à elaboração do relatório a partir dos núcleos temáticos, que foram organizados da seguinte forma:

Quadro 7 – Núcleos temáticos

Apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência.	<ul style="list-style-type: none"> -Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional; -A necessidade de contextualizar a produção cultural e desmistificar a questão do “dom”; -A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento; -A apropriação do conhecimento e a mudança do olhar; -Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos; -Compartilhar o conhecimento com o outro; -Por meio da fala do outro eu me vi.
O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvnte	<ul style="list-style-type: none"> -As vivências e o repertório como fonte de inspiração; -A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área; -Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas; -Formação do professor para autoria; -O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvnte na Educação Infantil.
Formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor	<ul style="list-style-type: none"> -A prática pedagógica como objetivação do professor; -A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens; -Mudança na dimensão subjetiva do professor; -Valorização da formação continuada pelo professor; -Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário.

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Estrutura da apresentação dos resultados

Para a exposição dos resultados, esta tese foi organizada com apresentação, introdução, três seções, seguidas das considerações finais.

Na apresentação, já de conhecimento do leitor, consta um memorial contando um pouco sobre a minha infância e os primeiros contatos com a literatura; a formação escolar no ensino básico; o percurso profissional, com o objetivo de apresentar-me como pesquisadora, os caminhos que me conduziram para o tema e o percurso da pesquisa.

A introdução, que estou finalizando, discorre sobre a fundamentação teórica do problema, o tema, as hipóteses, os objetivos, o levantamento das produções acadêmicas, os procedimentos metodológicos e a estrutura de apresentação do trabalho. Essa organização teve como objetivo contextualizar, de forma geral, a pesquisa.

Na primeira seção, denominada “em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil”, foi pensado um percurso de escrita que abordasse os motivos pelos quais o livro ilustrado é defendido na Educação Infantil. Para isso, foi apresentada a importância da arte para o desenvolvimento humano; contribuições do livro ilustrado para o desenvolvimento das funções

psíquicas superiores e sua importância na criação de bases para a aquisição da linguagem visual e linguagem verbal escrita e algumas considerações sobre o desenvolvimento infantil.

Na segunda seção, intitulada “formação de professores e o experimento didático-formativo com a arte literária”, é apresentada uma discussão sobre a formação de professores e os desafios de trabalhar com a arte literária na Educação Infantil; a formação de professores na escola e a necessidade da educação de consciências. Em seguida, o plano do experimento didático-formativo e o seu desenvolvimento na formação de professores, com os objetivos e os conteúdos que acredito serem relevantes ao professor, para que possa olhar para a literatura infantil com mais consciência e obter condições de fazer escolhas intencionais às suas atividades, desenvolvendo a percepção e a capacidade criadora e, por consequência, o desenvolvimento das crianças. Desse modo pretendi contextualizar a formação de professores, geradora dos dados para esta tese.

Na terceira seção, referente ao tópico: “o que dizem as professoras sobre o livro ilustrado e a educação desenvolvente?”, foi realizada a análise dos dados gerados durante a formação de professores sobre a arte literária, em específico, o livro ilustrado. Essas análises foram organizadas em três núcleos temáticos

Assim, no primeiro núcleo temático, “apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência”, foi analisado o processo de apropriação dos professores; as relações com a aprendizagem que contribuíram na mudança do olhar; recursos metodológicos que conduziram à apropriação do conhecimento; a aprendizagem gerando a necessidade de compartilhar os conhecimentos e a importância do outro na formação e no desenvolvimento da consciência.

No segundo núcleo temático, “o trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente”, foram analisadas as questões envolvendo uma formação desenvolvente; as concepções dos professores sobre o desenvolvimento humano; a importância do acesso à produção cultural e sua contextualização; a relevância do repertório para a atividade criadora; formação para a autoria e a contribuição do livro ilustrado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na Educação Infantil.

No terceiro núcleo temático, “formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor”, foi apresentada a análise das questões envolvendo o trabalho de formação sobre o livro ilustrado que contribuíram para a mudança das professoras, tanto na dimensão objetiva, provocando transformações em suas práticas, como na dimensão subjetiva, aumentando a autoestima, a segurança na elaboração das ações pedagógicas, a valorização da formação continuada, gerando o desejo por novos conhecimentos. Também foi apresentada a análise das questões envolvendo a percepção das professoras sobre a necessidade de o

conhecimento acadêmico chegar até às escolas de ensino básico, para que ocorra uma mudança na realidade educacional e a pesquisa no ambiente escolar como possibilidade de aproximação entre a universidade e a escola básica.

Nas considerações finais são apresentados algumas reflexões sobre o processo de formação e os princípios didáticos para o trabalho com a arte literária, em específico com o livro ilustrado, que foram se constituindo durante as análises, a importância de uma educação para o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial a imaginação e a atividade criadora, visando à formação integral das crianças e dos adultos.

Espero que esta tese possa trazer contribuições aos diversos profissionais da educação em relação às práticas com o livro ilustrado, possibilitando a promoção de uma educação humanizadora.

1 EM DEFESA DO LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escrita nasceu da imagem, daí sua vocação para se associar novamente a ela. A fórmula texto e imagem só tem alguma significação se for reconhecido nesse ‘e’, não a marca indiferente de uma colaboração acidental, mas o indício de um vínculo essencial entre os elementos heterogêneos do visível reunidos num mesmo suporte, que está na origem da escrita. Mas para isso é indispensável também admitir que olhar não consiste em identificar objetos ou em matar o outro, e sim em compreender os vazios, ou seja, inventar. (LINDEN, 2011. p. 89)

A capacidade de compreensão e de invenção são fundamentais para nos relacionarmos de forma consciente com a realidade e transformá-la. Nesse sentido, se pretendemos formar a capacidade criadora dos futuros adultos para terem condições de compreender e transformar a sua realidade, é preciso criar as condições materiais e psicológicas necessárias ao seu surgimento desde a infância. Assim, as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil precisam ser planejadas de forma intencional para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial a imaginação, visto que, de acordo com Vigotski (2009), essa se configura como a base de toda a atividade criadora e se manifesta em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica.

Basta observarmos tudo ao nosso redor, construído pelo homem, ou seja, todo o mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana. Porém,

Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Segundo Rodari (1982), em um processo criativo também se manifesta uma mente questionadora e ativa, pois:

É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo). Que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo (RODARI, 1982, p. 164).

Portanto, se almejamos mudar a realidade educacional em favor de uma educação desenvolvnte, devemos criar práticas que ensinem as crianças a pensarem, a questionarem, a

se expressarem de variadas formas e, para isso, torna-se primordial combater as práticas mecânicas e sem sentido, não promotoras do desenvolvimento das crianças. Porém, a escola de Educação Infantil, de forma geral, precisa assumir a sua responsabilidade na formação humana, possibilitando condições à formação do sujeito autor. O trabalho com o livro ilustrado na Educação Infantil, penso eu, pode contribuir para esse objetivo, promovendo o desenvolvimento das crianças e dos adultos.

Para realizar algumas reflexões sobre a questão acima e discorrer em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil, pensei em um percurso de escrita abordando os motivos pelos quais defendo o livro ilustrado na Educação Infantil. E sobre alguns conteúdos fundamentais ao professor e à professora, para desenvolver um olhar consciente em relação à literatura infantil, obtendo condições para a realização de escolhas intencionais, como também, para desenvolver sua percepção e sua capacidade criadora, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, farei algumas considerações sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano, uma vez que a literatura está inserida na arte; citarei algumas contribuições do livro ilustrado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua importância na criação de bases para a aquisição da linguagem visual e da verbal escrita, destacando a relevância do desenho como pré-história da escrita.

Além disso, por defender uma educação desenvolvente das crianças da Educação Infantil, por meio do trabalho com o livro ilustrado, vejo a necessidade de o professor e a professora, no exercício de sua profissão, se apropriarem de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre o conteúdo de cada área, para terem condições de pensar em formas mais adequadas para promover o desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, justifico a importância de falar sobre alguns princípios e conceitos, na perspectiva da THC e da Filosofia da Linguagem, para maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem da criança desse segmento para que, assim, na articulação entre o destinatário e o conteúdo da área, o professor possa planejar suas atividades com autoria e intencionalidade.

1.1 A importância da arte literária na Educação Infantil.

Nesta tese, procuro argumentar em favor da concepção de arte como fonte de humanização e educação do homem, concebida como produto da criação e do trabalho de indivíduos histórica e socialmente constituídos, pois a sua “produção e fruição congrega a

totalidade dos aspectos humanos - o sensível, o ético e o cognitivo -, a arte é portadora de todas as características e possibilidades inerentes à vida humana em sociedade” (PEIXOTO, 2003, p. 94).

De acordo com Bazzo (2016), a literatura é considerada arte promotora da humanização, por ser um processo de formação pelo qual se compartilha com o outro a alegria, a beleza, a emoção, o espanto, a surpresa, a indignação, assim como a possibilidade de novos horizontes, constituindo, dessa forma, uma necessidade existencial para a humanidade.

É importante esclarecer que, segundo Zilberman (2003), a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores e se afasta de sua origem comprometida com a pedagogia. Sua afirmação se fundamenta no fato de a literatura infantil ter sua origem ligada à pedagogia no momento da constituição do modelo familiar burguês, visto que, anteriormente não existia o conceito de “infância” e as crianças e os adultos compartilhavam dos mesmos espaços e eventos. A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e com necessidades de uma formação específica surgiu em meio à Idade Moderna, com a emergência de uma nova noção de família centrada num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros.

Com isso, houve uma valorização da infância, gerando maior união familiar, mas também, meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Nesse sentido, a literatura infantil e a escola foram requeridas para cumprir essa missão. Assim, os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professores com objetivo educativo. Dessa maneira, a escola perdeu sua neutralidade e tornou-se uma das instituições encarregadas da conquista dos educandos “para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade” (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

Na atualidade, infelizmente, observamos uma forte tendência do sistema vigente na permanência dessa forma de pensar em relação à função da escola, criando meios para o controle do desenvolvimento da criança, no sentido de inseri-la dentro de regras morais do pensamento burguês, de dogmas religiosos e outros princípios, pregando a obediência cega às normas sociais.

Dessa forma, por permanecer com uma forte ligação com a pedagogia ainda atualmente, a literatura infantil sofre prejuízos, pois ela “não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Hunt (2010) argumenta em favor do livro de literatura infantil, pois a suposição de que

este seja inferior a outras literaturas é uma grande contradição conceitual, sendo insustentável tanto em termos linguísticos como filosóficos. Isso implica também uma “improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança-leitora como da forma como os textos operam” (HUNT, 2010, p.48).

Devido à importância da escola para o desenvolvimento do gosto pela leitura e também por possibilitar o intercâmbio com a cultura literária, Zilberman (2003), defende um redimensionamento das relações existentes, para possibilitar a transformação da literatura infantil no ponto de partida para um novo diálogo entre o livro e seu destinatário. Nesse sentido, Girotto e Souza (2016, p. 30) argumentam: “ao inaugurar a vida na esfera literária na idade pré-escolar, há que se levantar pedagogicamente os caminhos não utilitários, não didatizados, no entanto emancipadores, porque humanizantes e humanizados, na composição das narratividades literárias”.

O livro infantil, segundo Abrantes (2011), somente pode contribuir com a educação e com o desenvolvimento do pensamento na medida de sua realização literária, o que pressupõe a compreensão multifacetada dos fenômenos e acontecimentos, reconhecendo a realidade naquilo que ela é, apresentando o princípio do movimento em vários sentidos, nas transformações no interior das histórias infantis, na mobilização necessária do pensamento para que o leitor possa criar sentidos a partir de suas próprias experiências.

Existe ainda uma outra problemática envolvendo a produção literária, devido ao fato de o livro infantil tornar-se uma mercadoria para as editoras e de os sistemas de educação pública e privada serem grandes compradores de livros, observa-se uma infinidade de produções para crianças, nem sempre de boa qualidade, porque não tiveram um olhar de análise crítica em relação ao conteúdo verbal e ao conteúdo visual, disseminando produções simples e/ou ruins e não valorizando a criança como um ser em desenvolvimento, que merece aprender com material de qualidade.

Além da qualidade deplorável em relação ao conteúdo verbal e visual, segundo Andruetto (2012) grande parte dos livros destinados ao setor infantil e/ou juvenil procura uma escrita correta, o politicamente correto, socialmente correto, educacionalmente correto, assim são fabricados produtos considerados adequados para a formação da criança ou para seu divertimento. “E já se sabe que *correto* não é um adjetivo que cai bem na literatura, pois a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma” (ANDRUETTO, 2012, p. 60).

A partir dessas considerações, torna-se visível a necessidade de atenção e cuidado por

parte dos professores e das professoras na escolha de um livro para suas atividades, sendo importante observar a presença do artístico em cada obra e a valorização da literatura infantil como arte literária. Se estamos em defesa de uma educação promotora do desenvolvimento da criança, o livro infantil será importante na escola se o professor ou a professora levar em consideração o potencial emancipador, ou seja, humanizador da obra.

Nesse sentido, argumentarei em defesa do livro de literatura infantil no segmento da Educação Infantil como arte literária, porque a arte representa uma das formas de expressão da realidade que, ao ser produzida não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano, pois a obra

[...]vinculada a questões vitais, quando disponibilizada ao grande público, pode propiciar a todos, inclusive pessoas leigas ou desacostumadas ao contato com a arte, condições para a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, como parte significativa no processo de auto constituição do homem no processo maior de construção histórica (PEIXOTO, 2003, p. 95).

Conforme Vigotski (2010), cuidar da educação estética da criança, por meio da arte, no processo de sua educação geral, significa incorporá-la “à experiência estética da sociedade humana” (p. 351) e, dessa forma, desenvolver capacidades e habilidades, tornando possíveis as condutas relativas não apenas à apreciação das obras de arte, mas também ao processo de sua produção.

Porém, é relevante esclarecer que, ao defender o ensino da arte literária e das artes visuais na escola com seus conteúdos e procedimentos, não se almeja a formação de artistas excepcionais ou escritores famosos, mas o desenvolvimento integral do ser humano, de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, a percepção, o pensamento e a atividade criadora, embasando todas as atividades humanas e em qualquer área do conhecimento. Assim, sempre que houver o desejo ou a necessidade de expressão, as pessoas podem ter a liberdade de escolha, para exercerem sua atividade criadora. “O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Nesse sentido, Vazquez (1978), argumenta sobre a concepção de uma sociedade de homens-artistas, na compreensão de o próprio trabalho ser a expressão da natureza criadora do homem. “O trabalho humano, como manifestação total das forças essenciais do homem, já contém uma possibilidade estética que a arte realiza plenamente” (VAZQUEZ, 1978, p. 325).

Segundo o autor, o desenvolvimento universal da personalidade exige que todo homem seja, de certa maneira, um homem-artista, isto é, um homem situado numa atitude criadora diante das coisas e do mundo. Porém, em uma sociedade que procura afirmar cada indivíduo em sua particularidade e na qual o trabalho alienado é a expressão da negação da capacidade criadora do homem, o desenvolvimento deste como ser criador em escala universal, está comprometido.

A alienação do trabalhador ocorre quando o seu trabalho se converte de atividade criadora, que é a essência do homem, em uma atividade em que nega a si mesmo, pois não se reconhece nem nos produtos de sua atividade, nem em sua atividade, e nem em suas relações com os demais.

Na medida em que o homem não se reconhece em seus produtos, nem se reconhece a si mesmo como sujeito criador, também ele – uma vez perdida a sua essência humana – torna-se objeto, coisa. Em suma, sua existência se coisifica, se torna instrumento, meio ou mercadoria. [...] o resultado é que, em geral, as relações humanas adotam a forma de relações entre coisas e tudo se torna abstrato, impessoal, desumanizado (VAZQUEZ, 1978, p. 273).

Sobre essa questão, é possível fazer uma relação com o contexto atual⁴, ao observarmos a tentativa do sistema vigente em promover, em nível nacional, a desumanização dos professores e diretores de Educação Infantil, ao ofertar livros didáticos a esse segmento, como uma solução aos problemas pedagógicos em sala de aula.

Na tentativa de esclarecer a minha posição, farei algumas considerações sobre prováveis consequências de um ato de aceitação sem uma reflexão.

Devido à função de coordenadora de área de Educação Infantil, exercida por sete anos, na Secretaria da Educação, tive a oportunidade de conhecer e avaliar muitos livros didáticos voltados à Educação Infantil e todos eles apresentavam exercícios mecânicos como: ligar uma imagem a uma palavra; passar o lápis sobre pontilhados; pintar algum desenho pronto, determinando inclusive a cor; circular alguma palavra ou imagem, em nada contribuindo ao desenvolvimento do pensamento e da atividade criadora das crianças.

Também trabalhei com a formação de professores sobre o ensino do desenho como linguagem e pude constatar, na maioria dos cursistas, dificuldades ao desenharem uma árvore

⁴ Contexto atual: o governo vigente iniciou em 2019, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, militar reformado que foi eleito no segundo turno, vencendo o candidato do PT, Fernando Haddad. Desde o início de sua gestão envolveu-se em diversas controvérsias, demonstrando ser extremamente conservador, defensor da ditadura militar e das ideias de extrema direita. Durante a pandemia da covid-19, procurou minimizar os seus efeitos, negando e desacreditando a ciência, o conhecimento e a educação. Nessa gestão foi enviada a todos os municípios a proposta de uso de livros didáticos na educação infantil.

diferente, uma casa ou uma pessoa. Todos os desenhos eram semelhantes, estereotipados, sem autoria. E quando surgia algum desenho diferente, a história da professora ou do professor também apresentava algo diferente, como uma formação específica ou por influência da família, pelo incentivo da mãe ou pai desenhista, arquiteto, pintor e outros.

Nas minhas relações com o outro, por meio do diálogo com os professores e professoras, costumo observar a ocorrência dessa dificuldade não só em relação à atividade de desenho, mas em qualquer atividade, quando são convidadas a exercerem sua autoria, sua atividade criadora, como escrever um texto narrativo, uma poesia, um artigo acadêmico, uma música e até mesmo o planejamento de uma atividade. E eu também me incluo nesse grupo.

Penso que todos esses fatos relatados acima estão interligados e, se as pessoas com tais dificuldades em relação à atividade criadora quiserem saber os motivos, é só recorrer à sua própria história de formação escolar. Procurem se lembrar de como as atividades eram propostas a nós. Geralmente, eram utilizadas cartilhas com textos curtos e sem sentido para copiar, com exercícios de coordenação motora, pontilhados para passar o lápis por cima, desenhos estereotipados para colorir ou copiar, exercícios para completar ou ligar, entre outros. No que essas propostas do passado diferem dos atuais livros didáticos? Creio que não diferem.

E o resultado dessas práticas já conhecemos, ou seja, formam pessoas acostumadas a dizer: “Eu não sei escrever uma história”; “Eu não sei desenhar”; “Eu não sei compor uma música”; “Eu não sei escrever uma dissertação, tese”; “Eu não sei falar...”. Isso, porque somos frutos de uma educação que visava a desenvolver apenas a capacidade de executar ordens e nunca questionar, criar e muito menos pensar ou falar, limitando a nossa autoria, a nossa expressão, o nosso desenvolvimento integral. Diante da iminência do retorno de tais práticas por meio do livro didático, fico questionando: será que é isso mesmo que o professor, o diretor, o pai, a mãe e demais responsáveis querem para os seus alunos e alunas ou filhos e filhas? Porque ao reproduzirmos as práticas equivocadas do passado, é isso que teremos no futuro, pessoas com dificuldades para exercerem sua autoria, apenas executores, ou seja, pessoas parciais.

Além disso, as pessoas que optaram por adotar os livros didáticos, produzirão um problema, atingindo não só as crianças, mas também aos professores e às professoras, aos diretores e às diretoras, que perderão sua autonomia e sua autoria. O professor ou a professora, ao criar uma aula, planejar uma atividade e o diretor ou a diretora que o orienta, não produzem apenas uma ação pedagógica, mas dialeticamente, produzem a si mesmos como seres humanos que, diante ao mundo, percebem, conhecem, refletem, pensam, sentem e tomam posição. Nesse sentido, o trabalho é fundamental para o nosso próprio desenvolvimento. Dessa maneira, tanto

o professor e a professora, o diretor e a diretora quanto as crianças têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade de forma integral.

Rodari (1982) critica a formação de homens “pela metade” e fala da necessidade de homens criativos, que façam uso da imaginação, para mudar a realidade, pois:

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação (RODARI, 1982, p.162).

Diante das questões levantadas acima, é preciso considerar que, no campo da educação, um ato inconsequente implicará no destino de outras pessoas, no desenvolvimento de outros seres humanos ou no seu impedimento. Por isso, a importância de que os educadores tenham consciência de cada um de seus atos; que a opção de cada professor ou professora e diretor ou diretora seja feita de forma consciente.

Na atual educação hegemônica, o trabalho na direção humanizadora não é tarefa simples, mas acredito que por meio da formação de professores, da apropriação do conhecimento sobre a arte, neste caso, em específico, a arte literária, será possível vislumbrarmos um campo de possibilidades para a melhoria das práticas educacionais e para a recriação da realidade.

A própria arte alimenta essa esperança ao apresentar a realidade como passível de mudança. Segundo Fischer (1959), a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo, a experiência da humanidade e, nesse processo de recriação, a arte apresenta a realidade como passível de mudança e pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, um ser total. Logo, a “arte capacita o homem a compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (FISCHER, 1959, p. 57).

Portanto, fica evidente a importância e a urgência da arte na constituição integral do ser humano, por meio do desenvolvimento de sua consciência, de sua imaginação, de sua capacidade criadora, de sua capacidade para maior compreensão da realidade e de sua transformação.

Para a formação dessas bases, é essencial que o trabalho seja iniciado desde a Educação Infantil, por meio da arte literária, dos livros ilustrados e das linguagens visuais presentes nesses livros, e, as crianças aprendam a apreciá-los, conheçam os elementos constitutivos das diversas linguagens, os procedimentos utilizados nas produções, saibam se expressar por meio deles e

aprendam a questionar a realidade, tornando-se sujeitos ativos.

1.2 Qual a relação entre o trabalho com o livro ilustrado e as funções psíquicas superiores?

Ao dissertar sobre as contribuições do livro ilustrado ao desenvolvimento do psiquismo, a referência teórica utilizada é a THC e a Filosofia da Linguagem, que afirmam que a fonte de desenvolvimento psíquico humano é a experiência social na qual os indivíduos se apropriam do patrimônio cultural humano.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos de sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Nesse sentido, torna-se fundamental o papel da escola e dos professores e professoras na promoção do desenvolvimento do psiquismo das crianças, porque a simples interação com o objeto, nesse caso específico, com os livros ilustrados, não garantirá a sua apropriação, a sua compreensão de forma plena, visto que, é necessária uma atividade adequada. Isso implica que alguém apresente à criança as propriedades do objeto, o seu uso social, como ocorre a sua produção. Assim, “esse processo de apropriação do objeto e de reprodução individual das qualidades humanas aí postas só acontece na presença do outro que conhece e, por isso, ensina, de forma intencional ou não, o uso social para o qual o objeto foi criado” (MELLO, 2016, p. 47).

Isso não diz respeito só à criança, essa necessidade também ocorre com o adulto diante de algo novo, como um conteúdo de qualquer área do conhecimento que seja novo; um instrumento musical desconhecido, ou pertencente à uma cultura diferente da nossa etc. Será preciso que alguém nos apresente o objeto e explique o que é, para que serve, o seu funcionamento para que, assim, possamos entrar em atividade. Conforme Leontiev (1978), apenas a partir da apropriação das objetivações da cultura, as faculdades e capacidades nelas incorporadas se tornarão órgãos de nossa individualidade.

Ao possibilitar à criança e ao adulto a apropriação das objetivações humanas, visa-se ao desenvolvimento máximo do psiquismo dos indivíduos, para terem condições de direcionar seu destino de forma consciente e livre.

Para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre

seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. A própria existência do ser humano mais desenvolvido é necessária ao desenvolvimento psicológico desde a infância (DUARTE, 2016, p. 45).

Segundo Martins (2013), é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, satisfazendo suas necessidades e é para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções resultam da própria natureza social e não de uma complexificação natural evolutiva. “Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2013, p. 39).

Dessa maneira, “o psiquismo se institui como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem ao meio” (MARTINS, 2013, p. 45). E podemos compreender por função psíquica a capacidade de ação de que dispõe o nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva.

Segundo Pasqualini (2016), somos capazes de captar sensorialmente imagens e sons e perceber mudanças no ambiente por meio da *sensação e percepção*, que são funções psíquicas, bem como, de fixar nossos sentidos em determinado estímulo do meio e registrá-lo no psiquismo por meio das funções da *atenção e memória* e ainda podemos citar outras funções psíquicas superiores como a linguagem, a imaginação, o pensamento, as emoções e os sentimentos.

O traço essencial dos processos psíquicos superiores exclusivamente humanos é o autodomínio da conduta, pois “nos tornamos capazes de dominar nosso próprio comportamento mediante a internalização dos signos da cultura. Em outras palavras, o autodomínio da conduta se realiza por intermédio do signo” (PASQUALINI, 2016, p.72).

O signo, de acordo com a citada autora, orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, representa algo fora de si, podendo ser uma imagem, um gesto, um desenho, um objeto, um som, uma forma, entre outros. Um exemplo simples: quando me dirijo a um banheiro feminino público e verifico, ao chegar em frente à porta, uma placa e percebo a existência de uma imagem de um homem, um símbolo, representando o sexo masculino, o desenho de um chapéu, por exemplo, sei que se trata de um banheiro masculino. Ao olhar a placa, não entro no banheiro mesmo necessitando, fazendo uso do meu autodomínio da conduta, pois já internalizei os referidos signos e, por conta disso, mudo o meu

comportamento, indo em outra direção em busca do banheiro feminino, até encontrar uma placa com um signo que represente o banheiro procurado.

Conforme a criança vai aprendendo e se apropriando dos signos e de seus significados, vai se desenvolvendo e o mundo vai ganhando significado, sua conduta vai se tornando objeto de sua consciência e de autodomínio.

Dessa forma, a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e a apropriação do patrimônio do gênero humano, de maneira que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana, por possibilitar ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente. Em outras palavras, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

[...] A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior (VIGOTSKI, 1995, p. 95).

A partir dessas considerações e devido à importância dos signos ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, presentes na linguagem verbal e visual, apresento esse forte argumento em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil, para a ocorrência da apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados culturalmente.

Lembro que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não serão suficientes para a apropriação, visto que tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2010, p. 55).

Assim, a educação que possibilitará o máximo desenvolvimento das pessoas é a educação escolar, visto que, socializa os saberes científicos, artísticos, éticos e outras possibilidades de superação dos conhecimentos cotidianos e, “para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado” (MARTINS, 2010, p. 59).

A literatura infantil faz parte do patrimônio cultural historicamente elaborado e requer um ensino sistematizado. Zilberman (2003) argumenta em defesa da literatura infantil na escola,

visto que a criança, devido a sua circunstância social e por razões existenciais, se vê privada de um meio interior para a experimentação do mundo e, dessa forma, necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar.

Assim sendo, a literatura infantil poderá contribuir, porque a criança lidará com dois elementos adequados para a conquista da compreensão da realidade: uma *história*, que apresenta as relações presentes na realidade, que não pode perceber por conta própria; e a *linguagem*, a mediadora entre a criança e o mundo. E, pela leitura, se propicia uma ampliação do domínio linguístico, porque a literatura preencherá uma função de conhecimento, pois “o ler relaciona-se com desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber” (ZILBERMAN, 2003, p. 45). Segundo a autora, a atuação da literatura ocorre dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite ensinamentos morais e informações, mas porque permite ao leitor a possibilidade de estender suas capacidades intelectuais e afetivas.

Nesse sentido, Girotto e Souza (2016) afirmam que a escola é ainda o espaço privilegiado para a formação do indivíduo e nele é necessário contemplar os estudos literários, porque:

[...] estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – indispensável para a plena realidade do ser (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 31).

Ao privilegiar os estudos literários na escola, é relevante ressaltar: não é qualquer atividade, qualquer material ou conteúdo que promoverá o desenvolvimento da criança. Assim, ao se planejar o ensino na escola, em relação ao livro de literatura infantil, segundo Zilberman (2003) e Girotto e Souza (2016), será importante que a obra tenha uma função transformadora, emancipadora, não se confundindo com uma missão pedagógica e deverá dar conta da tarefa de conhecimento de mundo e do ser, propiciando elementos à emancipação pessoal. Além disso:

Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem-comportado, ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Por isso, a importância da seleção dos livros pelo professor ou professora, levando em consideração a qualidade estética, porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária ao se distanciar de sua origem comprometida com a pedagogia, ou seja, “quando apresenta

textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor” (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Assim, o prejuízo maior da literatura pode decorrer de sua adesão à pedagogia, como incentivadora de comportamentos socialmente adequados, suavizando a visão da criança para a aceitação do sistema em vigor. Nesse caso, não haverá espaço para a função transformadora do livro de literatura.

Para Munhoz, Giroto e Franco (2019), as obras literárias tornam-se humanizadoras ao conduzirem o homem a uma dimensão mais ampla da compreensão da realidade e das relações sociais. Por meio delas, o sujeito pode se ver na sua realidade, conhecer seus sentimentos e perceber o seu meio. As obras literárias possibilitam, ainda, o desenvolvimento da imaginação, do pensamento, da linguagem, da percepção e de outras funções psíquicas.

Mas, é importante lembrar que as funções psíquicas superiores, segundo Pasqualini (2016), não se desenvolvem em atividades que não as requeiram, assim, ao demandar determinadas capacidades psíquicas, a atividade faz com que essas funções se desenvolvam. Por exemplo, ao se ler um livro para a criança, isso exigirá dela concentração na história que está sendo lida, esforço para compreender o que está sendo narrado, construção de imagens mentais do que está sendo apresentado, memorização da narrativa. Por consequência, essa ação coloca em movimento a atenção, ao se concentrar na história; o pensamento, ao compreender a narrativa, fazer conexões, inferências; a imaginação, ao criar imagens da história, dos fatos, dos personagens, cenários etc.; a percepção visual, ao observar as ilustrações e os seus detalhes; a memória, ao registrar a história para recontá-la posteriormente; e a linguagem, ao recontar, ao dialogar sobre a história, falar sobre suas impressões, realizar questionamentos, ampliar o vocabulário, entre outros.

Sendo assim, podemos afirmar a existência de uma relação entre o trabalho com o livro ilustrado e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Porém, deve-se reforçar que não é qualquer conteúdo ou proposição que possibilitará o desenvolvimento da criança, por isso, a necessidade de se questionar, antes de propor qualquer ação às crianças, se a atividade requer a mobilização das funções psíquicas delas. Se a resposta for negativa, não haverá motivos para propô-la.

Enfim, tomando como base o princípio acima, considerando que a atividade com o livro ilustrado requer e mobiliza diversas funções psíquicas superiores, desenvolvendo-as, a presença do livro ilustrado na Educação Infantil torna-se fundamental para a formação das crianças, inclusive para possibilitar a criação de bases para a linguagem verbal escrita.

1.3 Formação de bases para a linguagem verbal escrita

Para reforçar os argumentos em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil como promotor do desenvolvimento da criança, apresentarei a relação entre a escrita e o desenho, a partir dos estudos de Luria (2001).

Por muito tempo a escrita foi compreendida como um hábito motor, como um problema do desenvolvimento muscular das mãos ou como um problema de linhas e pautas. Porém, de acordo com Vigotski (2000), a linguagem escrita é muito mais complexa, visto que envolve sistemas de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento da criança.

Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica, por isso, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se “ensina a criança a escrever”, mas, profundamente dependente daquilo que é chamado, por Luria (1978), de pré-história da linguagem escrita.

Dessa forma, o domínio da linguagem escrita representa para a criança o “domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (MARTINS, 2011, p. 146).

Assim, a linguagem escrita tem uma longa história. Ela começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita convencional na escola.

As origens deste processo remontam muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 144).

É importante lembrar que a escrita é uma função realizada culturalmente por mediação. A condição fundamental exigida para a criança ser capaz de tomar nota de alguma coisa, ideia ou frase é que algum estímulo, que em si mesmo nada tem a ver com a ideia inicial, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a tal ideia. Dessa forma, o escrever pressupõe “a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar” (LURIA, 2001, p. 145).

O autor esclarece ainda que, em um determinado momento da evolução, os atos externos, aqueles em que são manipulados objetos do mundo exterior e os atos internos, que

envolvem a utilização das funções psicológicas, começam a tomar forma indiretamente, técnicas de organização das operações psicológicas internas são desenvolvidas para tornar sua execução mais eficiente. O uso direto e natural de tais técnicas começa a ser substituído por uma forma cultural, por meio do uso de determinados expedientes instrumentais auxiliares, desse modo, os objetos passam a desempenhar um papel funcional auxiliar. Como exemplo, o homem historicamente, em vez de tentar avaliar as quantidades visualmente, aprendeu a usar um sistema auxiliar de contagem que, em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele passou a registrar as quantidades por meio da escrita. Portanto:

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações (LURIA, 2001, p. 146).

Para compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita e a função do desenho, nesse processo, será relevante conhecer a *pré-história da escrita*, as circunstâncias que tornaram a escrita possível à criança e os fatores proporcionadores do seu desenvolvimento, desde os primeiros rabiscos ou cópias imitativas até a escrita simbólica.

Para Luria (2001), a história da escrita inicia-se quando a criança realiza uma pré-escrita, caracterizando o momento denominado de *pré-instrumental*, no qual a criança apenas imita os adultos, fazendo rabiscos indistintos, pois ela ainda é incapaz de ver a escrita como um instrumento de representação. Para a criança, o ato de escrever é intuitivo; não é um meio para recordar ou representar algum significado, mas é visto como um ato em si mesmo, como se fosse um brinquedo, assimilado apenas em sua forma exterior.

Nesse caso, Luria (2001) afirma que o ato de escrever é dissociado de seu objetivo imediato e a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares; seus rabiscos não possuem nenhuma relação com as sentenças que lhe são ditadas durante o experimento, mesmo sendo apresentados fatores como tamanhos, quantidades e até mesmo a forma do objeto. Nada disso influi nas anotações da criança. Por isso, os rabiscos são para ela, como uma brincadeira, rabisca pelo prazer de rabiscar, faz garatujas, porque o significado funcional da escrita ainda não foi aprendido. Assim, não se pode falar que houve exatamente uma escrita, mas apenas simples rabiscos.

Nesse processo, pode surgir a *escrita topográfica*, ou seja, uma forma pela qual a criança utiliza seus registros gráficos como um signo auxiliar da memória e organiza seus desenhos no espaço da folha, realizando associações com as sentenças que lhes são ditadas. Essas inscrições

não são diferenciadas, porém, mantêm uma relação funcional com a escrita, desempenhando o papel de um signo primário. O signo gráfico *primário* não diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do anotado, ou seja, não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado, porque ele é apenas uma simples sugestão, evocando certos impulsos verbais que disparam processos de associação cujo conteúdo pode ser determinado por condições completamente diferentes em relação à sugestão dada. Dessa forma, apenas sinaliza que algum conteúdo anotado pela criança existe, mas não conduz a ele, visto que é apenas uma sugestão, evocando uma reação associativa no sujeito. Em termos psicológicos, essa marca gráfica não é ainda uma escrita, mas apenas sua precursora (LURIA, 2001).

Um avanço nesse momento foi observado pelo citado autor, quando ocorreu o estabelecimento de uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada. Por exemplo, ao começar a refletir o ritmo da frase apresentada e registrar as palavras simples com linhas simples enquanto as sentenças foram expressas por longos e complicados rabiscos, o efeito primário deste ritmo produziu a primeira diferenciação rítmica na escrita da criança. No entanto, essa conquista ainda não faz com que a criança consiga marcar graficamente o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado. Ainda é necessário que a atividade da criança comece a refletir não só o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também o conteúdo, para o signo adquirir significado.

Conforme Luria (2001), dois fatores podem levar a criança a produzir uma atividade gráfica diferenciada: o *número e a forma*, pois, em situações experimentais, ao ser inserida a quantidade nas sentenças ditadas às crianças, elas procuram utilizar signos para representar o número dado. O autor acredita que a quantidade foi o primeiro fator a contribuir para a mudança do caráter inexpressivo e imitativo da atividade gráfica, em que, ideias e noções diferentes passaram a ser expressas exatamente pelo mesmo tipo de linhas e rabiscos.

Luria observou também a influência do fator *quantidade* atrelado ao fator *contraste* na produção de uma escrita diferenciada. Por exemplo, ao pronunciar a sentença: “Há duas árvores no pátio” e a sentença “Há muitas árvores na floresta”, a criança tentou reproduzir o mesmo contraste e por isso não pôde escrever as duas sentenças com a mesma marca. Dessa forma, foi levada a produzir uma escrita diferenciada. Assim, a atividade gráfica se torna um instrumento funcional ou expediente auxiliar, que possibilita à criança ler sua escrita.

Outra constatação importante do autor, quando as sentenças eram ditadas às crianças, foi a diferenciação das marcas com relação à *cor, forma ou tamanho* em evidência. As produções gráficas passam a ter semelhança com a pictografia primitiva. Por meio de tais recursos, a criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar e “o desenho começa

a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2001, p. 166).

Nesse sentido, o autor faz uma diferenciação entre a escrita pictográfica e o desenho. Afirma que o desenho pode ser diferente da escrita pictórica, porque se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a intenção ou função de meio que a leve a se lembrar de algum conteúdo, como um expediente auxiliar, para expressar algo, será apenas um desenho. Por exemplo, uma criança pode desenhar bem, mas ser incapaz de compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo. Nesse caso, não será uma escrita. Essa é a diferença entre a escrita pictográfica e o desenho: a compreensão da imagem como símbolo ou signo.

A criança que apresenta um grau mais desenvolvido da escrita pictográfica, ao retratar um objeto, supera a tendência de retratá-lo em sua totalidade com os detalhes e começa a utilizar apenas uma parte dele ou o seu contorno, simplificando-o. Luria cita um exemplo da pesquisa: ao pedir para uma criança tomar nota de alguma coisa difícil de expressar por meio de uma figura, o pesquisador a incentivou à busca de meios para contornar o problema. Foi solicitada a ela, a anotação de uma sentença: “Há 1000 estrelas no céu”. A criança desenhou uma linha horizontal, representando o céu e em seguida, desenhou duas estrelas e parou. O autor a questionou sobre quantas estrelas teria que desenhar. A criança respondeu que apenas duas estrelas, porque se lembraria que há mil estrelas. Uma outra criança representou as estrelas, desenhando o céu e uma janela através da qual se vê as estrelas, reproduzindo uma situação global para resolver o problema. Nesse sentido, constata-se a possibilidade de caminhos diferentes, como nos exemplos citados, “em vez do objeto A, anotar o objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar” (LURIA, 2001, p. 177). Esses dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica.

Esse fato mostra que a criança está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, que a conduzem para a escrita simbólica. O símbolo começará a adquirir um significado funcional para a criança.

O período de escrita por imagens, conforme Luria (2001) apresenta-se plenamente desenvolvida entre os cinco e seis anos. Assim, se as condições sociais forem favoráveis, fará o primeiro uso da escrita como meio de expressão. E se essa escrita pictográfica ainda não está desenvolvida nesse período, é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola, ou antes dela.

Por isso, a importância de rever as práticas de introdução precoce da escrita, que na maioria das vezes, ocorrem de forma mecânica, podendo dificultar o processo de aquisição da linguagem escrita e a expressão da criança. Isso posto, reforço a importância de defender o desenho na escola como linguagem e expressão da criança.

Segundo Vigotski (2000), é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras, levando à compreensão interna da escrita para que essa aquisição se torne uma parte de seu desenvolvimento. Desse modo e, por analogia, é preciso ensinar a linguagem das imagens e não a imagem, a linguagem do desenho e não o desenho, lembrando que o desenho para ser considerado uma linguagem, deve ser compreendido como signo.

Luria (2001) afirma que o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para o ato de recordação. Assim, a partir da análise do uso dos signos e suas origens na criança, conclui que não é a compreensão que gera o ato, mas é o ato que produz a compreensão, visto que o ato frequentemente precede a compreensão.

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (...) no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo, a criança também se transforma (LURIA, 2001, p. 189).

É importante ressaltar que na Educação Infantil o ato de ler e o ato de escrever como prática social é que contribuirão para o desenvolvimento da capacidade de compreensão na criança, legitimando a importância da presença da arte literária nesse segmento, possibilitando os atos de leitura e de escrita.

Além disso, lembrando a relevância dos signos ao desenvolvimento do psiquismo, o livro ilustrado combina dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. “Empregando a terminologia semiótica, podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13).

Dessa maneira, ao considerar o desenho como signo que constitui a pré-história da escrita e pertencente à linguagem visual, penso que ao se trabalhar com o livro ilustrado, promovendo o acesso das crianças às narrativas visuais e verbais presentes neles, serão criadas condições para a formação de bases necessárias à aquisição e à compreensão da linguagem

escrita.

1.4 A criança da Educação Infantil: algumas considerações sobre o destinatário da educação

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a concepção de educação desenvolvente, é fundamental ao professor ter uma compreensão adequada sobre como fazer a articulação entre a arte literária e o desenvolvimento infantil. Isso implica uma discussão acerca do desenvolvimento psíquico da criança.

Segundo Mello (2017), os estudos das últimas décadas demonstram que as crianças não têm a inteligência e a personalidade predefinidas ao nascer, mas estas vão se formando e se desenvolvendo nas vivências que possuem desde que nascem. E as vivências escolares são organizadas por adultos a partir de sua compreensão sobre o papel da educação e da escola no desenvolvimento humano e de como as crianças aprendem.

Vazquez (1978) afirma que diferentemente do animal, que se relaciona de um modo unilateral com o mundo, o homem se encontra numa relação múltipla, mediata e livre. A riqueza do homem significa a riqueza de necessidades e de relações com o mundo, ou seja, o homem se desenvolve plenamente de acordo com as condições sociais.

Conforme a THC, o desenvolvimento de uma pessoa não resulta apenas das transformações do organismo, o desenvolvimento psíquico é determinado pelas relações sociais. Só em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas como: a linguagem, a consciência e a capacidade de agir de forma intencional.

Nessa perspectiva, só será possível o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na arte literária e nas artes visuais, se a criança for inserida num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil. Dessa forma, “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 1988, p. 115).

Assim sendo, pretendo abordar algumas questões sobre o desenvolvimento da criança, refletir sobre como ela aprende, como se relaciona com a realidade, pois, ao pensarmos sobre práticas em arte literária promotoras do desenvolvimento da criança, torna-se fundamental conhecermos o destinatário do processo educativo.

Para isso, é relevante conhecer a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento; as conquistas essenciais de cada momento do processo; as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico; as circunstâncias particulares de desenvolvimento das crianças, possibilitando ao professor um norte para a escolha dos conteúdos e a melhor forma de trabalho, visando à promoção do desenvolvimento em cada momento.

Segundo Vigotski (2001), na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, dois aspectos devem ser considerados: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, é constituído por funções psicológicas efetivadas, pelas quais as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas sozinhas, mostrando o que elas já sabem. O segundo nível, é constituído pela Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) ou iminente, correspondente às funções em vias de se desenvolver, possibilitando à criança a solução de tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. É nessa zona de desenvolvimento que deverá incidir o trabalho do professor com a criança.

Segundo o mesmo autor, o ensino que incide no nível real de desenvolvimento da criança ou no que está distante dela, além de suas possibilidades, será inócuo, ou seja, não promoverá o desenvolvimento da criança. Por exemplo, ao se trabalhar apenas com músicas que a criança já conhece, como aquelas veiculadas pela mídia e memorizadas pela criança; com cores que a criança já sabe; com histórias de que a criança já se apropriou, isso tudo estará no seu nível real, por isso, a importância de fazer a avaliação inicial e saber o que a criança já conhece, para propor novos desafios, atuando na ZDP, promovendo o seu desenvolvimento.

Por outro lado, se os novos desafios forem distantes das capacidades da criança, como por exemplo: se ela está no momento das garatujas desordenadas, de rabiscos sem controle motor em relação ao desenvolvimento do desenho e for solicitado a ela um desenho figurativo ou a escrita do seu nome, essa solicitação estará distante de suas condições reais, visto que a criança ainda não possui o controle dos movimentos e as conquistas internas do psiquismo, necessárias à escrita de letras ou ao desenho figurativo, entendidas como signo e, desse modo, ela fará apenas rabiscos desordenados e a proposta não contribuirá para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, direcionando-se para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, para o próximo desenvolvimento, em busca de novos desafios. Assim,

[...] o ensino não pode se limitar a exercitar as funções psíquicas já formadas (desenvolvimento real ou atual); é preciso colocar em movimento e fazer avançar as funções psíquicas que estão despontando no psiquismo da criança, ou seja, o ensino

deve mobilizar e provocar o desenvolvimento das capacidades psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento próximo da criança. (PASQUALINI, 2016, p.91)

É importante também esclarecer que, em cada momento do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de forma diferente. Do ponto de vista da THC, é relevante considerar o desenvolvimento psíquico infantil não como um processo meramente quantitativo ou evolutivo, mas como um processo caracterizado por mudanças qualitativas, pela ocorrência de saltos qualitativos, promotores de mudanças na forma de a criança se relacionar com a realidade e com o mundo.

Para compreendermos a relação que a criança estabelece com o mundo, necessário se faz abordar um conceito fundamental: o conceito de atividade. Segundo a THC, a atividade é a ligação entre o sujeito e o mundo. É um processo pelo qual o homem se relaciona com o mundo para satisfazer suas necessidades. Desse modo, a atividade se orienta para um motivo, ou seja, para um objeto que atenda a uma determinada necessidade.

Conforme Pasqualini (2016), a atividade pode ser definida como um processo desencadeado por um motivo e constituído de uma cadeia de ações que se dirigem a fins particulares, desse modo, a satisfação do motivo depende do encadeamento de todas as ações que constituem a atividade como um todo. Por exemplo, a sensação de fome indica a necessidade de nos alimentar, levando-nos a pensar em qual objeto poderia satisfazer essa necessidade. Ao delinear o objeto – refeição, para atender à necessidade fome, constitui-se um motivo no qual desencadeará uma atividade. Essa atividade envolverá diversas ações como ir ao supermercado, comprar os ingredientes, voltar para a casa, preparar o alimento entre outras. Cada ação isolada não atenderá o motivo: por exemplo “ir ao supermercado” não saciará a fome da pessoa, mas esta ação está ligada ao motivo que a provocou, dessa maneira, cada ação está orientada para um fim específico. Desse modo, o significado de uma ação específica não encerra em si mesma. Por exemplo, não vamos ao supermercado apenas para fazer as compras de ingredientes para fazer o alimento, mas porque temos fome.

Para compreender a estrutura da atividade é importante obter o conceito de operação. “As operações referem-se ao como se efetivam as ações, ou seja, o conceito de operação pode ser definido como a maneira de se executar uma ação, maneira essa que depende das condições nas quais a ação é realizada” (PASQUALINI, 2016, p. 94). Como exemplo a autora cita as diferenças entre lavar a roupa na máquina, no tache ou na beira de um rio, no qual a finalidade é a mesma, ter roupas limpas para usar, porém, as condições nas quais a ação se realiza são diferentes, exigindo operações distintas.

Ao pensar sobre a apropriação, pela criança, da cultura no contexto da escola, pode-se ilustrar o princípio da conversão de ações em operações a partir do uso, por exemplo, de um pincel. No início, dominar o uso do pincel será algo bem complexo para a criança, tornando-se para ela uma finalidade em si, exigindo toda sua atenção, a reorganização de seus movimentos naturais, a formação de novas operações motoras e cognitivas. Quando a criança se apropria do instrumento e passa a dominá-lo, o uso do pincel deixa de ser uma finalidade em si mesma e torna-se uma operação automatizada a serviço de uma ação mais complexa: a pintura. Portanto, ao se apresentar um novo instrumento à criança, um novo material, não é apropriado propor tarefas complexas, mas tarefas exploratórias para que o uso do instrumento passe para o plano operacional. Conforme a criança vai avançando, o professor poderá propor tarefas mais complexas, para a formação de novas operações motoras e cognitivas. (PASQUALINI, 2016)

Assim, pela atividade e na relação com outros sujeitos, ocorre a socialização e a apropriação, por parte da criança, do patrimônio cultural. As funções psicológicas encontram-se na dependência dos processos concretos nos quais o sujeito está envolvido, ou seja, na atividade. “O desenvolvimento desta atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade” (FACCI, 2004, p. 67).

De acordo com Pasqualini (2016) em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade assume a primazia como sua força motriz; essa atividade chamada dominante ou guia, reorganiza e forma processos psíquicos. No período que abrange a Educação Infantil, três são as atividades guias das crianças: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto; no período da primeira infância, a atividade objetual manipulatória; e, na idade pré-escolar, o jogo de papéis.

Já nos primeiros dias de vida, a criança expressa-se emocionalmente por meio de gritos, choros, gestos e movimentos, sendo suas necessidades atendidas pelo adulto. Assim, vai se formando outra relação entre o adulto e o bebê, conduzindo a uma atividade de comunicação com o adulto o que, dessa forma, contribui para o surgimento da comunicação emocional direta. Nesse momento, a comunicação tem um caráter emocional, porque se manifesta como expressão mútua de afetos e emoções, sendo fundamental a interação com o adulto, que ele converse com a criança, para essa comunicação se desenvolver.

Mello (2017) salienta que essa comunicação com o bebê é a primeira forma de escuta estabelecida na relação pedagógica e essa escuta possibilita ao professor e à professora, compreender as necessidades imediatas dos pequenos e também suas necessidades de desenvolvimento. Isso “envolve a atenção ao tempo das crianças, aos materiais que melhor

desafiam sua atividade e incentivam seu movimento, às relações que acolhem as crianças e favorecem uma relação de segurança e confiança em nós, adultos” (MELLO, 2017, p. 89).

Dessa maneira, o adulto promoverá o desenvolvimento da criança ao lhe apresentar a realidade, ao proporcionar o contato com objetos, incentivando sua manipulação, mostrando seu uso funcional e qualificando os seus sentidos, a sua percepção. Assim, torna-se importante a leitura para os bebês e a apresentação de livros variados, contribuindo para o desenvolvimento da percepção, dos sentidos e da linguagem.

Mello (2017) chama a atenção para o fato de que esse processo vivido pela criança, formando suas qualidades humanas “depende de como a criança é afetada pelas situações, de como se sente nas situações vividas. E, por isso, a forma como nós, professores e professoras, nos relacionamos com as crianças é tão importante” (MELLO, 2017, p.89).

Nesse movimento, outra atividade começa a ser gestada a partir da comunicação emocional direta com o adulto. A ação com os objetos desponta como uma nova atividade guia, a atividade objetual manipulatória, e a comunicação emocional começa a ceder o lugar a uma colaboração prática. “Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004, p.68). O surgimento dessa atividade ocorre aproximadamente entre 1 e 3 anos, momento em que há assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos. Por meio da atividade objetual manipulatória, a criança se apropria da função social do objeto e de seu significado.

É fundamental, nesse momento, a ação do adulto destinada a mostrar à criança a função específica do objeto e os procedimentos corretos ao seu uso, uma vez que, conforme Mukhina (1996), a função do objeto, ou para que serve, é uma propriedade oculta, impossível de ser revelada pela simples manipulação. Assim, a criança poderá manipular, por exemplo, colheres, abrir e fechar as portas do armário e isso em nada contribuirá para a compreensão da função do objeto, apenas o adulto poderá mostrar à criança para que servem a colher ou o armário.

Além de apresentar o uso social dos objetos, Mello (2017) destaca a importância de possibilitar a livre escolha à criança, pois não basta manter os objetos disponíveis aos olhos delas, é necessário o acesso das crianças aos objetos em tempo integral e com liberdade. “E isso é possível quando nós, adultos, sabemos que a criança está formando e desenvolvendo funções psíquicas essenciais enquanto manipula objetos, brinca de faz de conta, toma iniciativas independentes de nossa orientação direta e controle” (p. 90).

Desse modo, constata-se a importância de o adulto possibilitar o acesso ao livro ilustrado à criança desde muito cedo, apresentar seu uso social, criar na sala de aula um espaço

com variados livros e de boa qualidade, para que a criança vá conhecendo narrativas variadas, possa manipular e explorar livremente essa produção cultural.

Quando a criança passa a dominar a ação com os objetos, ela vai se emancipando da coerção das propriedades físicas dos objetos na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto; dessa forma, começam a surgir as premissas para a formação do jogo de papéis ou faz de conta e o interesse da criança voltar-se-á para o mundo das pessoas. O foco será fazer o que os adultos fazem, as relações sociais.

A criança experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz e de agir com os objetos como o adulto age, porém, ela possui limites operacionais e técnicos que a impossibilitam de executar as operações, assim, utiliza do faz de conta para solucionar a contradição, satisfazendo a sua necessidade. Um exemplo disso ocorre quando a criança tem o desejo de cozinhar como a mãe ou como o pai, mas ela ainda não possui as condições necessárias para manipular um fogão de verdade, então ela brinca imitando a mãe ou o pai cozinhando, brincando de casinha, utilizando brinquedos ou panelas, pratos e talheres como se estivesse cozinhando.

Assim, o jogo de papéis surge de uma contradição que se apresenta para a criança. “O que possibilita que a brincadeira seja a via de solução dessa contradição é seu caráter não produtivo, ou seja, o fato de que a brincadeira não está voltada para a geração de um produto ou para obtenção de resultados objetivos” (PASQUILINI, 2016, p. 129). O que importa nesse momento à criança é a ação, isto é, o processo de realização da brincadeira e não o resultado final. Dessa maneira, ao brincar de jogo de papéis, a criança apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, formando as bases para a sua própria conduta.

Segundo Mukhina (1996), para se caracterizar um jogo é necessário conhecer o conteúdo do jogo, que é o que a criança destaca como principal nas atividades do adulto e isso se altera de acordo com o momento em que cada criança se encontra. Para as crianças menores, por exemplo, o conteúdo principal é a ação com os objetos; o jogo surgirá em função do objeto que a criança tem em mãos, então se possui pratinho, faca e colher, fará de conta que está comendo. Para as crianças um pouco maiores, o conteúdo do jogo refere-se às relações entre as pessoas e, considerando-se os mesmos objetos citados no exemplo anterior, poderá utilizar a faca para cortar um alimento em várias partes e os colocará no prato para servir às pessoas. Assim, o conteúdo do jogo de papéis para as crianças mais velhas é o respeito às regras resultantes do papel que assumem. Nesse momento, as crianças se preocupam em seguir rigorosamente as regras e começarão a fazer questionamentos sobre a forma correta dos acontecimentos. Por exemplo, poderão questionar a arrumação de uma mesa para o jantar; a

disposição das cadeiras, dos pratos e dos talheres na mesa; como utilizar os talheres de forma correta; a sequência dos alimentos; que a sobremesa será servida após a refeição, e não no início.

A partir do conhecimento sobre o conteúdo do jogo, torna-se fundamental o papel do professor nesse processo, para ampliar o conhecimento das crianças sobre as atividades das pessoas e de suas relações, ou seja, enriquecer o conteúdo do jogo, pois, “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1996, p. 157).

Para qualificar ainda mais o jogo de papéis, creio eu, seja importante nesse momento, o adulto ampliar o repertório das crianças com os livros de literatura, visto que as narrativas constituem uma fonte de conhecimento variado; apresentam personagens fictícios que passam a fazer parte de suas brincadeiras; possibilitam, às crianças, condições de reproduzirem e criarem novas narrativas em seus jogos, a partir das histórias conhecidas; e, além disso, os livros de literatura apresentam diversos fatos da realidade e as mais variadas relações sociais, contribuindo para a ampliação do conhecimento delas e, por consequência, enriquecendo o conteúdo do jogo de papéis.

Mukhina (1996) afirma que o jogo de papéis é de grande relevância ao desenvolvimento psíquico da criança, pois nele se desenvolvem a atenção e a memória ativas. Enquanto brinca, a criança se mantém concentrada e é levada a prestar atenção na situação lúdica e nas regras. A necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e a memorizar.

Conforme a autora, o jogo exerce grande influência sobre a linguagem comunicativa e, por meio dele, a criança é introduzida no mundo das ideias, porque ela lida com objetos substitutos e, com isso, aprende a manuseá-los e avaliá-los em um plano mental. O jogo permite também à criança se colocar no lugar de outra pessoa; prever o seu comportamento e atuar como se fosse ela, permitindo, assim, a compreensão das relações sociais, o que contribui para o desenvolvimento de sua imaginação, de sua personalidade e do autocontrole da conduta.

Sobre essa questão, a arte literária se aproxima do jogo de papéis, na medida em que uma narrativa possibilita à criança se pôr no lugar do outro, do personagem, além da vivência de emoções e sentimentos, a compreensão das relações sociais, possibilitando também o desenvolvimento da imaginação e de outras funções psíquicas.

Mello (2016) ratifica que a leitura realizada pelo professor forma e desenvolve a imaginação das crianças “alimenta a brincadeira de faz-de-conta com papéis sociais, e não apenas pela ampliação dos temas que passam a ser conhecidos pelas crianças, mas também pelo exercício da imaginação que sustenta a brincadeira” (p. 54).

Assim vão se formando na criança as atividades produtivas. As atividades produtivas são aquelas que geram algum tipo de resultado, como o desenho, a pintura, a construção com colagem de materiais variados, a modelagem, entre outros. A partir delas, há a possibilidade de a criança se propor a aprender algo, desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações. As atividades produtivas contribuem para o desenvolvimento psíquico infantil, permitindo à criança imaginar com antecedência o que deveria fazer. “Isso cria condições para o desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação, fundamental para a formação das formas superiores de atividade humana” (PASQUALINI, 2016, p. 142).

Para contribuir com o desenvolvimento psíquico das crianças, penso na possibilidade de algumas ações mais propícias a esse momento, por exemplo, propor às crianças a produção criativa de narrativas de forma oral, tendo o professor como escriba e a ilustração das histórias criadas por elas. Também é um bom momento para apresentar os elementos das artes visuais como as formas, as cores, as texturas, as linhas e outros recursos de expressão visual, fornecendo matéria prima à atividade criadora; possibilitar o acesso ao trabalho de diversos escritores e ilustradores; contextualizar as obras; apresentar o processo criador do escritor e do ilustrador; apresentar algumas técnicas e materiais utilizados pelos autores em suas produções.

Isso tudo com o objetivo de proporcionar material de trabalho necessário para desenvolver a atividade criadora das crianças em narrativas, em desenhos, em composições visuais nas ilustrações, ou seja, criar condições para as crianças se expressarem e se tornarem autoras de suas produções.

Ainda no período pré-escolar, com a atividade do jogo surgem as premissas da atividade de estudo, quando aparecem interesses que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, requerendo novas fontes de conhecimento para maior compreensão da realidade. Em outros termos, “ao final do período pré-escolar, a atividade de estudo, que surge como linha acessória, entra em ascensão, preparando a transição ao novo período no qual a criança se esforçará por ‘saber o que o adulto sabe’” (PASQUALINI, 2013, p. 93). Surge, então, a necessidade de obter os conhecimentos escolares, científicos; conteúdos próprios da atividade que promoverá o desenvolvimento na idade escolar.

Isso posto, ratificamos a necessidade de intencionalidade do professor ou da professora ao planejar as ações pedagógicas na Educação Infantil para uma prática comprometida com a promoção do desenvolvimento da criança. É importante lembrar que, para aprender, é fundamental a criança ser ativa no processo e que as atividades façam sentido para ela. Para Mello (2005, p. 32), “[...] aprender envolve atribuir sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto, e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de

atribuir um sentido que a envolva na atividade”. Dessa forma, a criança precisa ser vista como sujeito ativo.

A criança é tratada como sujeito quando:

[...] compartilhamos com ela o cuidado do seu corpo, interpretamos indicadores de suas necessidades e seus interesses, organizamos materiais na altura de suas mãos e olhos, quando compartilhamos o planejamento da atividade, a organização do espaço e a gestão do tempo quando elas são maiores. Ao fazer isso, possibilitamos que elas estejam em atividade, isto é, que estejam por inteiro na situação: com o corpo, a mente e a emoção (MELLO, 2017, p. 90).

Todos nós sabemos que o conhecimento educa, mas, para que isso aconteça, “é preciso educar nas crianças um sentido para o conhecimento, ou seja, é necessário que cuidemos do mundo interno das crianças, para que esteja aberto, interessado, curioso, motivado pelo conhecimento, por saber mais, pela descoberta do mundo externo” (MELLO, 2017, p. 95).

Desse modo, é importante ressaltar que cada criança possui suas especificidades, pois ela se modifica no processo de desenvolvimento. Seu grau de compreensão da realidade se altera e, a cada momento, o papel do meio e o significado dos elementos do meio também se modificam.

Dáí a importância de conhecer a criança e suas características em cada período de desenvolvimento, conhecer o destinatário da educação, para que o professor tenha condições de pensar em conteúdos e formas de ensinar mais adequadas a cada período do desenvolvimento, valorizando a criança como sujeito ativo e tornando possível uma educação desenvolvvente.

1.5 Palavras e imagens qualificando o psiquismo

O livro ilustrado é uma forma de arte que combina dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Os signos icônicos são aqueles em que o significante e o significado estão relacionados por atributos comuns, ou seja, quando existe uma representação direta de seu significado pelo signo, por exemplo, a imagem de uma impressora no *menu* do computador é uma representação direta de uma impressora, é um ícone, não é requerido um conhecimento especial para compreender um ícone simples. Os signos convencionais, por outro lado, não possuem nenhuma relação direta com o objeto significado, assim, a palavra “imprimir” em um *menu* de computador apenas transmite um significado, porém, é preciso conhecer o sistema de representação, saber o que as letras e as palavras representam, para compreendê-las.

Nos livros ilustrados, as figuras são signos icônicos complexos e possuem a função de descrever ou representar. As palavras são signos convencionais complexos, sua função principal é narrar. Na leitura, também são diferentes, os signos convencionais são em geral lineares e os signos icônicos não são lineares e não oferecem uma instrução direta sobre como lê-los. “A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre a palavra e imagem em um livro ilustrado” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14).

As autoras esclarecem que tanto as palavras como as imagens deixam espaços que devem ser preenchidos pelos leitores com seu conhecimento, experiência, e assim, surgem diversas possibilidades de interação palavra-imagem.

O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 15).

Em relação à relevância da literatura infantil no processo de formação da consciência da criança, segundo Arena (2010), o pequeno leitor, por meio da literatura infantil, apropria-se da cultura do outro, de suas palavras e com elas, forma a sua consciência. É importante a leitura do enunciado do outro, permitindo o “movimento dialógico entre leitor, autor e obra e, com isso, o intercâmbio frutífero e necessário para a evolução do processo de leitura como atribuição de sentidos” (ARENA, 2010, p. 21).

A literatura promove o desenvolvimento do homem, porque ela requer o uso da imaginação, base da atividade criadora. Assim:

[...] se é possível entender o pequeno leitor, da educação infantil ou ensino fundamental, como um sujeito que se apropria da cultura, que lida com os enunciados concretos, cheios de vida da literatura infantil, que desenvolve, com isso, sua imaginação, vital e necessária, quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá (ARENA, 2010, p. 31).

Nesse sentido, conforme Faria (2010), o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de experimentar uma vivência simbólica por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito ou pelas imagens. A literatura é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizar suas funções psíquicas com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria. Tornar-se leitor de literatura é um vaivém constante entre a realidade e a ficção, permitindo avaliar o mundo e situar-se nele. Nenhuma boa narrativa de ficção explicita tudo, existem “brancos”, nos quais a articulação entre o explícito e o não explícito é construída pelo autor de

modo a deixar pistas ao leitor, para que ele possa preencher esses “brancos”, sendo preciso antecipar, induzir, por em relação diversas formas de informação, para compreendê-las plenamente.

Nesse processo de diálogo com o livro de literatura infantil, devido aos espaços existentes ao preenchimento com o conhecimento do leitor, é possível perceber o quanto a função da imaginação e do pensamento é requisitada.

Dessa forma, a literatura infantil assume uma função de formação integral do homem e de suas funções psíquicas superiores, e a “maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo” (ARENA, 2010, p. 32).

Além de promover o acesso à literatura infantil, é fundamental, principalmente nos tempos atuais, ensinar a ler. Assim, Oliveira (2008) justifica a importância do ler na atualidade, porque a palavra está sendo vulgarizada e a imagem acrescida de massificação mercantilista e ideológica. “Ler de forma consciente e participativa a palavra e a imagem constitui, acima de tudo, um ato de resistência cultural e social” (p. 44). A preocupação com a imagem e com a configuração gráfica de um livro deve ultrapassar a visão meramente estetizante, apoiada em questões mercadológicas, visto que:

A imagem de um livro no psiquismo de uma criança pode se estender por toda a vida adulta. Um indissipável vestígio em nossa memória. A imagem é muito mais pregnante do que qualquer palavra. Portanto, diante desse quadro, os ilustradores e os projetistas gráficos têm uma grande responsabilidade: criar não apenas a memória e o passado visual de seus leitores, mas ainda acima de tudo formar e educar o olhar (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Dessa maneira, a leitura de uma imagem, presente no livro de literatura infantil, em específico no livro ilustrado, vai além da simples apreensão denotativa do que está representado. Faria (2010) disserta sobre a necessidade de ler entre as imagens, ler as cores, para além de uma boniteza e de um esteticismo simplório de colorização; ler o branco e o preto, ler as rupturas de páginas, ler a maquete, ler o ritmo, a articulação do texto e da imagem, sua disposição relativa na página dupla, unidade de base do livro. Isso tudo se aprende; é preciso aguçar o olho, o olhar e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos do sentido, dialogar com as artes visuais. Assim,

Um trabalho minucioso com as crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise,

comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. (FARIA, 2010, p. 59)

Fica evidente a importância do processo de ensino, porque a aquisição do conhecimento não é natural. A leitura de livros em sua totalidade, deve ser ensinada e conforme Queirós (2012, p. 95), “ler também se aprende. Nem sempre deixar o aluno diante de um monte de livros vai formá-lo como leitor. Corre-se o risco de a escolha recair sobre fatos de seu cotidiano, ler o que já se conhece [...] ler é um trabalho que exige entendimento, descoberta, confronto”.

Assim sendo, torna-se fundamental o acesso à arte literária, ao livro ilustrado, ao processo de ensino de leitura dos livros de literatura em sua plenitude, para a apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento do psiquismo da criança. Nesse processo de ensino, inclui-se também o livro de imagem, pois atualmente tem feito parte do acervo das bibliotecas das escolas públicas de Ensino Básico. O livro de imagem é aquele que possui uma narrativa feita com as ilustrações, sem a presença do texto verbal, mas nem por isso sua leitura é mais simples. Trata-se de uma outra forma de atribuir significados ao texto visual, que contribui também para o desenvolvimento do psiquismo, pois, a “ausência de palavras pode fornecer um ‘hiato’ que necessita da inteligência e da imaginação para ser preenchido” (HUNT, 2010, p. 247).

Para que os livros de literatura sejam lidos e compreendidos em sua plenitude e possam contribuir ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é importante a realização de um trabalho com as imagens de forma significativa à criança, no qual possa conhecer o campo da linguagem visual e os seus elementos constitutivos.

Nesse sentido, Colomer (2017), afirma que as crianças podem iniciar a aprendizagem da linguagem visual por meio dos livros ilustrados, já que as ajuda a fixar-se neles, podendo aprender as possibilidades expressivas da ilustração segundo a técnica empregada, discutir sobre os recursos utilizados frequentemente: a forma, a textura, o traço, o ritmo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva entre outros.

É importante lembrar que os sentidos também são desenvolvidos socialmente. Segundo Martins (2013), a própria formação dos órgãos dos sentidos condiciona-se diretamente à exposição dos estímulos ambientais e, dessa forma, a qualidade desse desenvolvimento resulta não só de sua base fisiológica, mas da cultura sensorial. “Sob privação de estímulos, sobretudo exógenos, o organismo substitui o estado de vigília pelo adormecimento, pela letargia, resultando em um *déficit* global da tonicidade cortical necessária a qualquer atividade” (p.126).

Por isso a relevância de se ter como objeto da educação todas as funções psíquicas, desde a sensação e a percepção. Além disso, a sensação e a percepção “representam os modos

primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes” (MARTINS, 2013, p.122). Portanto, representam uma “porta de entrada” para o psiquismo.

Giroto e Souza (2016, p. 31) afirmam que “a percepção auditiva e visual advém dos sentidos que possibilitam generalizações, conceitos provisórios e hipóteses preliminares; brincar com o texto; aprender com ele; internalizar significados; exteriorizar emoções”. Desse modo, por meio dos sentidos, o texto é recebido e, as crianças constroem a lógica do enredo. Nesse processo, no qual as funções psíquicas são requisitadas, elas também se desenvolvem.

Segundo Martins (2013), o ato perceptual não é um ato simples e mecânico, mas atende a percursos distintos, dependentes da relação do sujeito com objetos conhecidos ou desconhecidos, exige mecanismos analíticos-sintéticos, envolvendo a experiência passada do sujeito, porque requer relações entre informações que chegam e aquelas já existentes, realizando comparações entre aspectos de uns com outros.

A partir disso, destaca-se a importância de ampliar o repertório da criança em relação aos livros ilustrados e às imagens presentes neles, apresentando os elementos das artes visuais e incentivando práticas criativas por meio deles.

Luria (1990) argumenta que a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas e exemplifica:

[...] as categorias familiares da percepção de cores (vermelho, amarelo, verde, azul) ou da percepção de formas (quadrados, triângulos, trapézios e assim por diante) somente expressam regras perceptuais típicas dos seres humanos, cuja consciência vem sendo formada sob a influência de categorias estabelecidas durante um período de tempo, notadamente sob a influência de determinados conceitos aprendidos na escola (LURIA, 1990, p. 38).

Desse modo, é fundamental ensinar a criança a olhar e a perceber o que existe ao redor; ensinar a fazer relações, comparações, conexões; perceber as cores, os tons, as formas, texturas, linhas entre outros elementos das artes visuais. Assim, o olhar não se torna passivo à percepção do mundo, pois, “ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo” (AUGUSTO, 2014, p. 45).

Enfim, o conhecimento em arte contribui para tornar o nosso olhar ativo. “A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2020, p.

65). A arte possibilita a ampliação do nosso olhar em relação à realidade circundante, promovendo o desenvolvimento da nossa percepção.

Após essas considerações, ratifica-se a importância da escola no desenvolvimento da percepção visual, ao ensinar a ver, ao promover o acesso das crianças à arte literária, às artes visuais presentes nos livros ilustrados, ao favorecer o conhecimento sobre os elementos visuais, tornando possível a leitura das narrativas e maior compreensão da realidade, qualificando o psiquismo das crianças, pois: “[...] só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos” (MANGUEL, 2001, p. 27).

1.6 Alfabetização visual: uma necessidade do contexto atual

Cabral (2021), amparado por Bakhtin, ressalta que a arte não pode ter um caráter trivial porque é carregada de valor axiológico, assim, no ato de fazer arte, o criador imprime os seus valores no objeto estético por meio do seu projeto de discurso, assumindo o seu ato responsivo ao responder a um acontecimento, e responsável, ao assumir o seu posicionamento social em relação ao mesmo acontecimento. “Nesse processo possibilita ao outro compreender a si mesmo, bem como ao outro, o que contribui para a formação da consciência do outro – contemplador, observador, leitor [...]” (p. 78).

Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 35) afirma que a autêntica arte é uma comunicação humana entre os homens, portanto, passível de leitura e perfeitamente compreensível. Com essa compreensão, o autor afirma que o professor, ao ter em mãos um livro ilustrado, pode dialogar com seus alunos sobre questões objetivas que fazem parte de qualquer experiência visual, como exemplo, a composição, a linha, a textura, a cor, entre outras.

O autor afirma, ainda, que a leitura de uma imagem é uma aptidão adquirida. Isso reforça o que foi argumentado em itens anteriores, pois, a aquisição de qualquer conhecimento não ocorre de forma natural, tanto a leitura da arte, das imagens como a leitura das narrativas verbais, necessita de um processo de educação, ou seja, a leitura de livros deve ser ensinada em sua plenitude.

E como realizar a leitura da arte? Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 66) afirmam: “Quanto mais uma pessoa entre em contato com as formas artísticas, mais se aprofunda nessa linguagem, enriquece seu repertório, conhece autores/artistas, tem acesso à compreensão da

produção estética da Humanidade”. Podemos seguir essa linha de pensamento em relação ao livro ilustrado, para a leitura das ilustrações presentes neles.

Nesse sentido, o acesso desde a Educação Infantil às obras de arte é fundamental, visto que, conforme Vigotski (2010^a), o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. Assim, o contato com as produções mais desenvolvidas — neste caso específico, o contato com as obras de arte literária — possibilitará, desde o início, o desenvolvimento infantil.

É no contato com as obras de arte e pelas ações que são realizadas a partir daí que se pode desenvolver na criança a atitude estética, a qual deve ser objeto de educação, de formação geral. Para que surja essa consciência, é necessário um mínimo de aprendizado das técnicas implicadas em cada tipo de arte, - a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Fischer (1959) afirma que o trabalho de um artista é um processo consciente e racional em que a obra de arte é o resultado da realidade recriada, e não um estado de inspiração embriagante. Desse ponto de vista, para o desempenho de um trabalho artístico é necessário que a pessoa tenha conhecimento, que domine, controle e transforme a experiência em memória; a memória em expressão e a matéria em forma, pois, a emoção para o artista não é tudo; ele precisa saber tratá-la e transmiti-la; precisa conhecer as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas.

Construímos a nossa “narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho” (MANGUEL, 2001, p. 28).

Ao se considerar que a arte é a realidade recriada e que construímos nossas narrativas por meio de outras narrativas, refuta-se as concepções que alegam que, para fazer trabalhos artísticos, é preciso que a pessoa tenha inspirações divinas ou talento natural para determinada forma de expressão. A criação artística e outras formas de produção autoral estão atreladas às condições sociais e a qualidade de educação que o indivíduo recebeu.

A partir dessa compreensão, pode-se pretender a educação do sentimento estético das crianças, ensinando-lhes os conteúdos de artes; as convenções e os procedimentos fundamentais para o desenvolvimento desse sentimento, possibilitando-lhes condições de apreciar, compreender, realizar leituras de obras literárias e das imagens presentes nelas, como também criar suas próprias formas de expressão e se humanizarem.

Para que os livros de literatura sejam lidos e compreendidos em sua plenitude e possam contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vejo a necessidade de um trabalho com as imagens de forma significativa, para que a criança possa conhecer o campo da linguagem visual e os seus elementos constitutivos.

Nesse processo, é importante o contato com as produções artísticas de tempos e espaços diferentes, para se conhecer o processo de produção na linguagem visual em contextos variados e o seu desenvolvimento histórico, observar a evolução dos materiais e técnicas, para melhor compreender as produções atuais, adquirir repertório para realizar leituras e desenvolver a atividade criadora.

No início das minhas argumentações em defesa da importância da leitura de imagens, o meu foco era a busca de uma leitura mais significativa dos livros ilustrados e das imagens presentes neles. No decorrer dos estudos, pude também ampliar a minha visão sobre a importância e a abrangência de uma “alfabetização visual” para os dias atuais, pois, segundo Dondis (2015), a alfabetização visual se tornou vital para o ensino dos modernos meios de comunicação, podendo se tornar o componente crucial de todos os canais de comunicação do presente e do futuro, visto que a câmera, o cinema, a televisão, além dos meios visuais que ainda estão por vir, modificarão não apenas a nossa definição de educação, mas a própria inteligência, impondo uma revisão de nossa capacidade visual básica.

Desse modo, a capacidade para criar e compreender as mensagens visuais está se tornando uma necessidade vital, devendo ser considerada com seriedade na educação, ou seja, a educação precisa rever suas concepções, suas práticas e evoluir.

Na verdade, a expressão visual é o produto de uma inteligência extremamente complexa, da qual temos, infelizmente, um conhecimento muito reduzido. O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos (DONDIS, 2015, p. 27).

A autora afirma que existe uma sintaxe visual, há linhas gerais para a criação de composições, há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos, sejam eles artistas ou não, e podem ser usados em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. Assim, o conhecimento de todos esses fatores pode levar à maior compreensão das mensagens visuais.

Todavia, o alfabetismo visual não é um sistema tão lógico e preciso quanto a linguagem verbal. Mas, os símbolos no âmbito do alfabetismo visual são de grande importância e, saber como eles funcionam no processo de visão e de que modo são entendidos, pode contribuir para a compreensão de como podem ser aplicados à comunicação visual.

Assim, o conhecimento da linguagem visual e de sua gramática é essencial para diferentes profissionais que utilizam a criatividade em seu trabalho (VAZ; SILVA, 2016).

Em relação aos profissionais da educação, o conhecimento da linguagem visual é relevante pelo fato de que a formação básica da maioria dos professores e das professoras é deficitária nessa área, resultando em dificuldades na articulação entre texto e imagens, na compreensão de textos, filmes, jornais, entre outros, segundo Merian e Giovanni (2006).

Segundo as mesmas autoras, existe uma estreita relação entre condições objetivas precárias de vida familiar e precariedade de capital cultural básico obtido na vida escolar. Se o professor não possui os conhecimentos básicos sobre a linguagem visual, terá uma compreensão limitada da realidade e dificilmente terá condições de oferecer esses conteúdos às crianças.

Além disso, a evolução da tecnologia e dos meios de comunicação, que se utilizam cada vez mais de imagens, faz com que a linguagem visual esteja muito presente na vida das crianças desde muito cedo.

Com isso, surge outra questão, levantada por Oliveira (2008), referente ao fato de que o significativo contato com as artes visuais, possibilitado à criança por meio de belos livros ilustrados, diariamente, é ameaçado em virtude do “primeiro encontro ser comumente feito por meio de imagens vulgares e colonizadoras representadas por alguns quadrinhos, figurinhas, seriados de TV e até mesmo por livros didáticos mal ilustrados” (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

O autor também faz uma crítica em relação à ausência de ensino de leitura de imagens nas escolas de ensino fundamental e eu incluo a Educação Infantil, pois, estão priorizando a alfabetização convencional sem atribuir o devido valor à linguagem visual.

Infelizmente priorizamos para as crianças, de forma até perversa, o aprendizado da leitura de palavras como atestado de alfabetização. Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, além de cidadãos mais críticos e participativos diante do universo icônico que nos cerca. A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

A partir dessas questões levantadas, é possível constatar que a alfabetização visual, principalmente para nós professores e professoras, por trabalharmos com a formação de pessoas torna-se fundamental para termos condições de realizar melhores escolhas de materiais visuais às nossas crianças, visando a desenvolver a capacidade de leitura, de expressão e de compreensão da própria realidade.

Todos os componentes dos meios visuais, penso serem relevantes na escola de Educação Infantil para o desenvolvimento da percepção, do pensamento visual, da capacidade de compreensão e de expressão. Além disso, é preciso considerar que as crianças estão nascendo em um contexto no qual a tecnologia reina e a linguagem visual é muito requisitada. É comum observarmos crianças desde cedo tendo acesso à TV, ao computador, ao celular, demonstrando que a educação visual se faz cada vez mais necessária, não só para ampliar a compreensão dos livros de literatura, mas para a compreensão da própria realidade.

Enfim, após as considerações sobre todo o conteúdo desta seção, é possível ver a importância da literatura para a formação humana. Mas, para que o trabalho com o livro ilustrado se torne uma atividade desenvolvendo na Educação Infantil, será necessário um olhar criterioso para a escolha de livros; as propostas pedagógicas devem ser intencionais, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

Abrantes (2011), em sua pesquisa de doutorado, constatou que na mesma sociedade produtora de livros de qualidade questionável e com posicionamentos que privilegiam a produção da passividade da criança, disciplina cega e obediência, também é possível encontrar produções contrárias a essa posição, privilegiando o questionamento, o inconformismo contra injustiças e revelando contradições inerentes ao modo atual de reprodução da existência, caracterizando-se como “instrumentos” a serviço da emancipação humana.

A literatura, como afirma Andruetto (2012, p. 62), é “uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que, como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos”.

A autora argumenta que, conforme a qualidade dos leitores que nós, como professores e professoras, consigamos formar, da mesma maneira será a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado, visto que:

A indústria existirá, então, igual e melhor – igual, digo, em sua produção, ou até mais potente –, mas editando livros de melhor qualidade, se conseguirmos melhores destinatários, ou seja, se formarmos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos (ANDRUETTO, 2012, p. 65).

Por isso, a importância de oferecer o que há de melhor às crianças. E, para que a prática escolar seja condizente com esse objetivo, é fundamental a formação continuada do professor, para a apropriação dos conhecimentos sobre a arte literária, o acesso a diversos tipos de livros, para que no momento de uma seleção de livros para as suas práticas pedagógicas, suas escolhas ocorram de forma consciente.

Na próxima seção, com o objetivo de desenvolver essa ideia, farei uma reflexão sobre a formação de professores e apresentarei o experimento didático-formativo, envolvendo a formação de professores em arte literária, em específico, o tema livro ilustrado.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COM A ARTE LITERÁRIA

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
 que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 (Manoel de Barros, 1998)

Na perspectiva da THC, o homem é um ser em constante formação e a única aptidão com que nasce é a de desenvolver novas aptidões, ou seja, as diversas capacidades. Para que isso ocorra, é preciso o acesso ao conhecimento e à produção cultural. Em relação aos profissionais da educação, acredito que uma possibilidade para esse acesso é a formação continuada no ambiente de trabalho.

Dessa maneira, pretendo, nesta seção, falar um pouco sobre a formação de professores, refletir sobre alguns desafios, apresentar o planejamento do experimento didático-formativo e os conteúdos, para a formação de professores e o seu desenvolvimento.

O experimento didático-formativo, conforme Freitas (2010), é um método que consiste em investigar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da formação dirigida dos processos psicológicos investigados e coloca em prática uma intervenção pedagógica, visando a promover as ações mentais do educando para que haja mudanças em seus esperados níveis futuros de desenvolvimento.

A ideia que orienta o experimento didático-formativo, conforme Aquino (2017), é que o processo de ensino e aprendizagem, organizado de forma consciente e intencional, eleva a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos educandos. Assim, esse método visou a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes desta pesquisa.

2.1 Formação de professores e a promoção do desenvolvimento humano

A opção por refletir sobre a formação de professores se justifica pelo fato de que, entre os vários desafios existentes em relação à educação, a precariedade tanto da formação inicial

quanto da continuada dos professores, que foi se constituindo historicamente, e tem se apresentado como um grande desafio. Disso decorre a necessidade de investir em ações que contribuam para a melhoria da formação e qualificação de professores. Assim, tentarei levantar algumas questões sobre a formação de professores e professoras, sobre a importância de se ter a consciência dos problemas presentes nas escolas em decorrência da formação deficitária, visando a superá-los em busca de mudanças.

A escola e os professores desempenham papel essencial na formação da criança, porque o desenvolvimento não ocorre de forma natural; as crianças precisam assimilar a cultura humana, as experiências sociais, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem para se desenvolverem. Portanto, “a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino” (MUKHINA, 1996, p. 40).

É importante lembrar que o ser humano e seu psiquismo “se formam sob condições que são histórico-sociais, isto é, os processos intrapsíquicos derivam dos processos interpsíquicos por meio da internalização dos signos” (MARTINS, 2012, p. 456). E é com base nesse conhecimento que podemos destacar o papel do ensino e da educação como fundamental à humanização dos indivíduos, tendo em vista que o ser humano se torna humano, ou seja, adquire as propriedades representativas das máximas conquistas do gênero humano.

Nesse sentido, será imprescindível que todos os conteúdos a que a criança ou adulto deve ter acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, visando à apropriação de conhecimentos, à compreensão e à formação de sentidos e à capacidade de operar com os signos. Assim, o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, inclusive no artístico, literário, só será possível se a criança e o adulto, forem inseridos num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de acesso e aprendizagem.

É importante lembrar que o pedagogo é considerado professor generalista, e tem como função o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, no entanto, por meio de práticas e relatos de professores e professoras, é possível perceber que os cursos de graduação não têm dado conta da formação nas diversas áreas, e o que contribui para esse quadro é a formação deficitária desde o ensino básico dos professores, segundo Marin e Giovanni, (2006). Por consequência, a falta de conhecimento resulta na reprodução e perpetuação de práticas mecânicas e sem sentido nas escolas.

Destarte, se o professor não possuir o conhecimento específico de cada área do conhecimento e sobre o desenvolvimento humano, dificilmente terá condições de escolher os

conteúdos de forma intencional, para elaborar um planejamento visando à promoção do desenvolvimento da criança, ou seja, o seu ato de ensinar estará comprometido.

Outra questão que contribui para um ensino fragilizado é a constituição histórica das escolas de Educação Infantil e as concepções que ainda hoje impregnam esse segmento. Segundo Pasqualini e Martins (2008), a Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil, na medida em que os modelos de Educação Infantil implantados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com esta faixa etária, visto que, historicamente, a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação.

Talvez uma possibilidade para se pensar na superação desse cenário da Educação Infantil seja a promoção do acesso das escolas às pesquisas, aos grupos de estudos, a cursos de formação de professores e, por meio de cada trabalho de formação, explicitar a importância do papel da educação na formação e na promoção do desenvolvimento da criança, para que todos os envolvidos nesse processo tenham consciência de sua responsabilidade social e possam refletir sobre qual modelo de pessoa ou de sociedade pretendem formar.

Em minha história de formação, relatada na apresentação, foi possível constatar que também sou fruto da mesma escola tradicional em que a maioria dos professores e professoras se formou. Mas, foi por meio da contribuição de diversos outros, professores, por meio de estudos, de pesquisas, de trabalhos teóricos e práticos, que possibilitaram as mudanças mais significativas em minhas concepções e práticas pedagógicas, pude também adquirir maior convicção sobre a importância da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento das crianças. Por isso, tenho fortes motivos para acreditar que, para que as escolas cumpram de fato esse papel no desenvolvimento humano, será essencial garantir uma formação consistente aos professores e professoras desse segmento.

Ao assumir o cargo de diretora de escola de Educação Infantil e com a responsabilidade de promover a formação continuada dos professores e professoras de uma unidade escolar, percebi a necessidade de também me inserir no processo de formação continuada, porque nessa concepção de desenvolvimento, estamos em constante formação, há sempre muito o que aprender, a pesquisar e estudar, para que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais coerentes com as necessidades de nossas crianças. Não vejo outra possibilidade, ao pensar em mudanças, que não a de percorrer o caminho dos estudos e de formação, uma vez que é necessário adquirir o conhecimento para compreender a realidade, ter consciência dos problemas e dos desafios para buscar formas de superá-los, criando condições para transformar essa realidade.

Por isso, nesse processo de formação, se torna fundamental a apropriação de uma teoria sobre o desenvolvimento humano, para que as práticas sejam realmente eficazes para a promoção do desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Nesse sentido, Pasqualini (2010) defende a relevância de conhecer as conquistas essenciais de cada momento do processo, as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico, bem como as circunstâncias particulares de desenvolvimento das crianças, porque são esses aspectos que possibilitarão ao professor um norte para a escolha dos conteúdos e as formas de trabalho, visando à promoção do desenvolvimento psíquico a cada momento. Será preciso, também, por parte do professor ou da professora, uma compreensão teórica sobre o conteúdo a ser ensinado; que o professor ou a professora domine sua essência em termos conceituais para elaborar suas ações pedagógicas.

O conteúdo do ensino e a forma de ensinar devem levar em consideração a criança ou ao adulto a quem se ensina, o destinatário do ato educativo, ou seja, ao se elaborar um plano, o professor ou professora deverá considerar a tríade: forma - conteúdo - destinatário. Essa ideia foi sintetizada e formulada por Martins (2013, p. 297), como exigência primeira do planejamento do ensino. De acordo com a autora, “nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. Nesse sentido, para que o professor ou a professora tenha domínio de suas ações pedagógicas, segurança ao elaborar seus planejamentos de forma intencional para promover a educação desenvolvente, será essencial a apropriação do conhecimento sobre o conteúdo, a forma e o destinatário.

Porém, como tornar possível essa apropriação de conhecimentos por parte dos professores e professoras? Como fazer chegar tais conhecimentos à escola de educação básica? Ao observar a realidade escolar, de forma geral, é possível perceber que a educação brasileira enfrenta diversos desafios em relação à formação de professores, resultando em muitas lacunas e, conseqüentemente, a não apropriação dos conhecimentos considerados essenciais para possibilitar uma aprendizagem desenvolvente à criança.

Para solucionar o problema da qualidade da formação profissional, conforme Silva (2014), para além das prescrições legais, devem ser consideradas também as condições históricas reais nas quais se exerce a profissão de professor. O autor destaca dois polos do problema: o descaso das políticas educacionais brasileiras para a formação básica das classes populares que, historicamente, esteve sob a responsabilidade de professores leigos, regida pelo princípio de que para as classes populares bastaria a formação elementar. E, o outro polo, que se refere às condições adversas para o exercício da profissão no ensino básico, ao baixo reconhecimento social da profissão, resultando em baixa procura de cursos de licenciatura, evasão e altos índices de licença no trabalho.

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que a escola que se submete às demandas de mercado, tendo sua função restringida e esvaziada, por isso, não haveria necessidade de muitos anos de escolaridade básica para formação das classes populares ao sistema de produção e formação de mão de obra semiespecializada. Assim, “Não se justificariam investimentos na formação e professores capacitados à formação omnilateral, de todos os lados [...], em oposição à formação unilateral dirigida para a técnica ou alguma outra dimensão, exclusivamente” (SILVA, 2014, p. 87).

Merian e Giovanni (2006) destacam que apenas na década de 1990 e início dos anos 2000, com a Lei nº 9.394/1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), surgiram os novos modelos de formação de professores, representados pelos Institutos Superiores de Educação e pelo Curso Normal Superior. Houve a normatização da formação em âmbito superior, indicando o preparo de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, as autoras citam que esses cursos implantados em diversas instituições por todo o país foram marcados “por três traços de cultura: cultura do aligeiramento, cultura da ambiguidade e cultura da racionalidade técnica” (MERIAN e GIOVANNI, 2006, p. 139).

A partir da LDBEN de 1996, Fernandes (2014) afirma que houve um amplo espaço para a divulgação das novas diretrizes para os cursos de formação de professores, mas essas diretrizes foram vinculadas ao discurso da necessária organicidade e identidade dos cursos de formação, pautadas pela cisão teoria/prática e com ênfase nas discussões descoladas da realidade escolar. Tais mudanças ocorreram sem uma discussão coletiva e desconsiderando as condições de trabalho e a cultura escolar presentes nas instituições de ensino. Sendo assim, as diretrizes não possibilitaram a superação dos problemas relacionados à formação de professores. Houve ainda uma submissão às demandas de mercado, que:

Apoiados na prática dissociada da reflexão teórica, no pragmatismo exacerbado e na pedagogia das competências, os cursos, notadamente nas instituições privadas, passaram a fazer da formação de professores uma mercadoria à disposição dos consumidores, inclusive com a utilização dos recursos dos sites de compras coletivas para divulgação e venda de produtos (FERNANDES, 2014, p.112).

É um grande equívoco pensar a prática dissociada da reflexão teórica, visto que ambas estão em relação. Saviani (2005) afirma que a prática será mais coerente e consistente, mais qualitativa e mais desenvolvida quando a teoria que a embasa for mais consistente e desenvolvida e que uma prática será transformada se existir uma elaboração teórica, justificando a necessidade da sua transformação, propondo as formas de transformação. Isso

significa pensar a prática a partir da teoria. O autor destaca, ainda, a necessidade de se fazer o caminho inverso, pensar a teoria a partir da prática, pois “se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (SAVIANI, 2005, p. 108). Nesse sentido, se as condições da prática são precárias, também se criam desafios para o desenvolvimento da teoria.

A formação de professores, segundo Fernandes (2014), continua centralizada nas instituições privadas que estão usando das aberturas legais para a flexibilização do ensino superior. Logo, algumas dessas instituições oferecem cursos de três anos, com períodos de duração das aulas encurtadas, contratação reduzida de professores, além de problemas com a titulação dos docentes contratados; montam núcleos comuns que juntam alunos de vários cursos com um único professor, resultando em problemas que interferem na formação dos alunos e criando lacunas com o risco de comprometer as futuras gerações. Além disso,

Ao se formarem em instituições com grandes fragilidades, os professores passam de vítimas a vilões, já que, ao irem para o mercado de trabalho, se tornarão alvo de culpa e julgamentos sociais, recebendo críticas acerca dos poucos conhecimentos que dominam, o que refletirá no processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica (FERNANDES, 2014, p. 114).

A autora também afirma que, por recomendações dos organismos internacionais, a formação de professores deve ser rápida e complementada posteriormente com a formação continuada. Dessa forma, a responsabilidade de continuidade dessa formação é transferida para o professor ou para as escolas.

Na perspectiva do organismo internacional, trabalhadas de forma separada, as lacunas iniciais devem ser superadas com esforços próprios dos professores que são encarados como empresários de si mesmos (Ball, 2005) ou, por sua vez, das escolas a quem são transferidas as responsabilidades de formação que não foram cumpridas direta ou indiretamente pelo poder público (FERNANDES, 2014, p. 117).

Penso que ter consciência sobre o processo de formação no Brasil, o que o torna frágil e os principais desafios, seja importante a todos os envolvidos com a educação, porque somos frutos desse processo de formação e, ao refletirmos sobre esse processo, teremos condições de obter maior compreensão da atual realidade educacional, da nossa própria constituição como professor ou professora, nossas concepções e práticas, do motivo de nossas dificuldades e do que precisa ser superado.

Merian e Giovani (2006) afirmam que o crescimento da escolarização na denominada “escola de massas”, faz aumentar as desigualdades reais, colaborando para perpetuar e aumentar

as desigualdades pelas quais os futuros professores e professoras são responsáveis, devido às inúmeras turmas de alunos que passarão por elas e à condição que permeará suas práticas, ou seja, a falta de preparo escolar e cultural.

Contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, segundo Saviani (2006), será preciso defender o aprimoramento do ensino destinado justamente às camadas populares, por meio da priorização do conteúdo. “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2006, p. 55).

Nesse contexto de aligeiramento do ensino, é possível visualizarmos a lógica do capital impregnando a formação de professores, com a intenção de conservar a atual sociedade.

Também o professor deve ser padronizado, um operário a mais. De pequena qualificação, pois muitos estão se formando em faculdades de fim de semana. O processo de ensino precisa ter a objetividade da produção industrial. Adotem-se, portanto, objetivos concretos, pequenos, mensuráveis; façam-se detalhados planejamentos de ensino. E disseminem-se manuais coloridos, ilustrados e, acima de tudo, com livros do professor. Com exercícios e perguntas e, acima de tudo, com respostas [...]. Assim que o professor, tornado indiferenciado, for dispensado, qualquer outro assume-lhe o posto, verifica o caminho já percorrido e segue para o item seguinte do planejamento [...] (OLIVEIRA, 1998, p. 22)

O empobrecimento do trabalho promovido pela alienação, como aponta Martins (2012), se expressa na dimensão objetiva, no não atendimento da função social da atividade e, também, na dimensão subjetiva, expressada nos sentimentos de falta de sentido e de impotência, na perda de esperança, de ideias e, por consequência, esses sentimentos resultam em diferentes formas de sofrimento psicológico ou outras formas de adoecimento dos professores.

Além disso, ao romper a articulação entre o trabalho e seu resultado, a alienação cria grandes contradições na existência humana, pois as pessoas deixam de ser sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu destino, não desenvolvendo sua atividade criadora e a autoria de suas práticas pedagógicas, convertendo-se em meros executores de tarefas. “Apenas retomando para si o controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, as pessoas estarão a caminho da superação da alienação e das dissonâncias entre as dimensões objetiva e subjetiva do trabalho social” (MARTINS, 2012, p. 464).

É importante reforçar, com base na citada autora, que o produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, ou seja, na formação humana, por isso, é primordial a superação da alienação e a relevância da defesa do exercício da atividade criadora dos professores, visto que:

A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto do seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (MARTINS, 2011a, p. 5).

Não ocorrendo a superação da alienação, as camadas populares continuarão se formando a partir de conteúdos de aprendizagem limitados, o que contribui para a manutenção do *status quo*, portanto, de uma formação para a desumanização.

Dessa forma, é essencial que o professor ou a professora compreenda e se veja como pertencente a uma classe social, que não é a dominante e, tenha conhecimento “da ideologia de dominação e a explicitação da existência de apenas duas alternativas: ou se está a serviço da manutenção do *status quo* da classe dominante ou a serviço da luta pela abolição da sociedade de classe, isto é, do capitalismo” (MARTINS, 2012, p. 460).

Trata-se de uma questão bem complexa; segundo a autora, a reprodução até hoje bem-sucedida das condições de dominação demonstra a poderosa força ideológica que, com seus inúmeros meios e métodos, mobiliza os indivíduos que, mesmo sem compreendê-la, atuam em seu favor. Assim:

(...) toda formação escolar deveria equipar os indivíduos com a ideologia da classe a que pertencem para que possam se alinhar à causa de sua própria emancipação. Mas, para tanto, essa formação precisa promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, da cultura científica e teórica-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências, enfim, para a implementação da práxis (MARTINS, 2012, p. 461).

A temática sobre a formação de professores não se esgota aqui, é muito mais ampla, mas, não é meu objetivo aprofundar o assunto neste trabalho, mas apenas tentar direcionar um pouco o olhar para a nossa constituição enquanto profissional da educação e contribuir para a compreensão sobre as relações que permearam a nossa formação, para o porquê das lacunas em nossos conhecimentos, das nossas dificuldades e para a necessidade de superá-las.

Para concluir a reflexão sobre a importância de ter consciência dos fatos, podemos fazer um pequeno exercício de memória e ilustrar a questão sobre a constituição do professor, a nossa constituição, realizando uma retrospectiva de nossa própria formação, desde a educação básica. Lembrando que somos seres histórico-sociais, como foi a nossa formação? E quais os resultados dessa formação?

Penso que todos possuem uma lembrança de algum conteúdo que não compreenderam, de que não conseguiram se apropriar ou de alguma disciplina que deixou lacunas e, no exercício do magistério, perceberam a necessidade e a importância desse conteúdo. Posso exemplificar a partir de minha vivência: iniciei o meu percurso escolar a partir do ensino fundamental e, ao pensar rapidamente sobre todo o percurso de formação, constato que essas lacunas foram sendo geradas desde o início da minha história escolar, inclusive em relação ao conteúdo das diversas áreas do conhecimento como: artes, literatura, língua portuguesa, matemática, história, entre outras.

Lembro que, nesse processo, as avaliações eram classificatórias e os alunos eram classificados entre bons e ruins de acordo com a nota. A avaliação não tinha o objetivo de verificar o conteúdo que o aluno não sabia para ensiná-lo. Para exemplificar essa questão, cito uma área específica, em que o ensino foi mais precário para mim - a matemática. Lembro-me que a memorização era priorizada e incentivada. Assim, para conseguir fazer as atividades eu tinha que decorar os conteúdos sem compreendê-los direito e conseguia atingir a nota necessária para passar de ano, que poderia ser a média. Então, a avaliação, embora mostrasse indícios de que os alunos não sabiam os conteúdos, por meio das notas medianas ou abaixo da média, não era levada em consideração, para que se resgatassem os conteúdos não aprendidos pelos alunos e, novos conteúdos eram apresentados, deixando lacunas no processo de aprendizagem.

Isso é apenas um pequeno exemplo, mas demonstra que tais práticas, ao priorizar apenas a memorização e a transmissão dos conteúdos de forma mecânica, não contribuíram para a compreensão e a apropriação dos conhecimentos na referida área ou em qualquer outra área, dado que essas práticas também eram recorrentes em outras áreas do conhecimento, formando outras lacunas, resultando em um conhecimento superficial.

O conhecimento adquirido por métodos transmissivos e de memorização, conforme Libâneo (2004), não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade dos fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. O ensino mais ativo e eficaz para a formação da personalidade é aquele que se baseia no desenvolvimento do pensamento teórico, e:

Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Enfim, refletir sobre o que foi levantado e denunciado pelos diversos pesquisadores da educação em relação à formação de professores e professoras, juntamente com as lembranças do nosso processo de formação, recordando algumas práticas que foram utilizadas conosco e os resultados de tais práticas, como também sobre a intencionalidade do sistema vigente na limitação dos conteúdos nas formações, possibilita maior compreensão sobre a nossa constituição enquanto ser humano e profissional da educação.

Nesse contexto, torna-se fundamental ao profissional da educação ter a consciência de pertencer a uma classe social, que não é a classe dominante e que, para se emancipar, terá que deixar de ser passivo e indiferente, superando a condição de mero executor, que somente segue apostilas e livros didáticos, para se tornar sujeito autor, movendo-se em busca de novos caminhos e evitando a reprodução das práticas equivocadas do passado, ou seja, aprender a partir de sua própria história, promovendo o seu desenvolvimento e construindo uma nova realidade.

Além dessas considerações, penso que ter consciência dos problemas e dos desafios poderá ser um ponto de partida para superá-los, lembrando que, em relação à educação, nós, professores e professoras, sempre nos situaremos nesse processo de formação continuada, como participantes e promotores de formações e, dependendo da nossa opção será possível colaborar ou não, para o movimento da história e para a promoção do desenvolvimento humano.

2.1.1 O desafio de trabalhar com a arte literária na Educação Infantil

Com as considerações anteriores, é possível constatar que a educação no Brasil, de forma geral, apresenta muitos desafios, que se refletem na Educação Infantil, já que tudo está concatenado. Além das questões levantadas sobre a formação geral do professor, outros desafios também surgem em decorrência desse processo como: o ensino da arte literária e artes visuais, por meio do livro ilustrado, nesse segmento.

O trabalho com a arte literária e artes visuais constitui grande desafio, porque a formação inicial e a formação profissional do pedagogo, como já foram ressaltadas anteriormente, possui lacunas e, não seria diferente nessas áreas. O professor ao deparar-se com uma turma de Educação Infantil, sendo um educador generalista, terá que trabalhar com conteúdo das diversas áreas do conhecimento, inclusive com as linguagens artísticas. E nesse momento surgem muitas dificuldades e equívocos nas práticas.

Lembro que o trabalho com a arte possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a criança ou o adulto poderá atuar como sujeito ativo, autor de suas produções,

pois “se o homem, como ser verdadeiramente humano, é sobretudo um ser criador, a arte é uma esfera onde essa potência de criação se explicita renovada e ilimitadamente [...] graças à arte, enriquece-se e aprofunda a nossa relação com a realidade” (VÁZQUEZ, 1978, p. 114). Assim, o trabalho com a arte na escola se torna essencial.

Contudo, a formação deficitária em relação à arte, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas que, na maioria das vezes, são atos espontâneos ou de exercícios mecânicos. Como exemplo, nas artes visuais, ainda é muito comum a pintura em desenhos prontos, atividades meramente de coordenação motora, cópias, impedindo que as crianças desenvolvam a imaginação, o pensamento e a atividade criadora, que formam as bases para a constituição do sujeito autor. Esse mesmo processo pode ser observado nos trabalhos com a linguagem verbal, sendo poucas as práticas que incentivam ou promovam o desenvolvimento da capacidade autoral.

Dessa forma, a potência de criação não é considerada e a relação com a realidade torna-se limitada, como se constituísse uma lente “embaçada” entre a realidade e o sujeito, comprometendo a compreensão de mundo.

Para melhorar esse cenário, a formação continuada de professores e professoras se faz necessária, possibilitando condições de se apropriarem do conhecimento teórico e assim, assumi-lo tanto no discurso como na prática. Mas de que forma? “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Toda ação verdadeiramente humana, de acordo com Martins (2012), pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade.

A atividade essencialmente humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis. [...] que outra coisa não é, senão a real dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade (MARTINS, 2012, p. 457).

Segundo Rubinstein (2017), para o desenvolvimento do homem e para o processo da educação é de fundamental importância o crescimento da consciência. O ter consciência significa conhecer, compreender os caminhos e as leis de desenvolvimento da sociedade, as causas das dificuldades e as maneiras de superá-las. É consciente:

[...] quem tem por inimigo inconciliável tudo quanto suje e enfeie a vida humana. Uma consciência autêntica e eficaz significa também o que acabamos de dizer. Formar no homem essa atitude ante a vida constitui uma das tarefas capitais da educação, e isso

significa prestar uma ajuda real à edificação de uma nova sociedade, à criação de certas relações novas e humanas entre os indivíduos (RUBINSTEIN, 2017, p. 128).

Todo indivíduo não é apenas objeto da educação, mas é, ao mesmo tempo sujeito dela. O citado autor afirma que o processo educativo é inseparável da própria vida dos seres humanos, sendo que toda ação humana se reflete no destino de outros indivíduos, contendo uma determinada carga moral, positiva ou negativa. Exerce um determinado efeito educativo, por isso, a importância de que cada pessoa tenha consciência de cada um de seus atos e os avalie.

Miller (2012) argumenta que é por meio do conhecimento historicamente acumulado que se desenvolve o pensamento científico, a consciência, que permite ao homem ver e pensar o mundo para além das ideias pré-concebidas, das crendices, dos tabus, entre outros.

É preponderantemente por esse conhecimento que se desenvolvem as consciências dos homens que passam a ter a possibilidade de analisar e criticar o mundo das complexas relações sociais, econômicas e culturais à sua volta e, conseqüentemente, maior possibilidade de êxito ao inserir-se nesse mundo (MILLER, 2012, p. 484).

Conforme Saviani (2012, p. 108), “quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa”. Fica evidente, portanto, a relevância de uma educação das consciências, de meios e planos de ações concretas, para favorecer a apropriação do conhecimento e, por consequência, a prática transformadora.

Nesse sentido, a apropriação dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento - conteúdos filosóficos, científicos e artísticos tornam-se imprescindível para o professor e para a professora, visto que, para Saviani (2006), priorizar os conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. O que isso significa?

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2006, p. 55).

Ao defender essa ideia sobre a importância da apropriação do conteúdo cultural, o objetivo é promover o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, com autonomia, com a capacidade criadora desenvolvida, para que seja possível criar as condições necessárias para a transformação de sua realidade. No entanto, para alcançar tal objetivo, penso que o conteúdo não pode ser simplesmente transmitido, como um ato mecânico, é fundamental que qualquer conteúdo da Educação Infantil ou de outros segmentos seja pensado, questionado,

refletido, dialogado com os alunos, para que faça sentido ao destinatário da educação e possa tornar parte de sua individualidade como um instrumento de emancipação.

Esse mesmo pensamento sobre a educação e a importância da apropriação dos conteúdos, trago para a formação continuada do professor, porque ao possibilitar a apropriação de conhecimentos que façam sentido ao professor e à professora, é possível que se motivem a realizar as mudanças necessárias em suas práticas, dado que, ao se dominar qualquer tipo de conhecimento, segundo Leontiev (1978), o que tem importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se para ele é parte de sua autêntica vida, como órgão de sua individualidade ou somente uma condição externa desta.

Assim, o sentido do trabalho educativo, tanto para os professores ou professoras, como para as crianças, é fazer com que os conteúdos se tornem órgãos de sua individualidade e desenvolver nas pessoas uma relação de respeito ao que estuda, para que os conhecimentos se tornem conhecimentos vivos. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

Não é possível contribuir para a formação integral das pessoas, se houver a privação de acesso aos conteúdos culturais e teóricos, resultando em limitações na compreensão da realidade, que possivelmente terão como recurso de análise dos fatos e dos acontecimentos, apenas o conhecimento empírico. O pensamento empírico, segundo Martins (2011), se constitui com a representação derivada diretamente da atividade sensorial do homem, expressada verbalmente por palavras denominadoras, sendo uma forma primária de se pensar, envolvendo as características distintas do objeto tal como revelam em sua existência presente e imediata.

Por consequência, as pessoas que possuem apenas o conhecimento empírico como referência poderão se tornar um alvo fácil para os interesses e manipulação da classe dominante, conduzindo-os facilmente à crença em notícias falsas (*fake news*), em dogmas, a negação dos fatos, a negação da ciência, a negação da educação, gerando a intolerância, a violência, a barbárie, a indiferença em relação aos problemas sociais e a outras formas desumanas de ação. Por isso, torna-se necessário combater, lembrando e reforçando as palavras de Rubinstein (2017, p. 128), “tudo quanto suje e enfeie a vida humana”. O professor tem um papel fundamental nessa luta, devido à especificidade de seu trabalho, a formação de pessoas.

Penso que, por meio da formação continuada e da apropriação do conhecimento, poderemos vislumbrar um momento em que o professor e a professora consigam olhar para uma criança em sua totalidade, como ser ativo, pensante e capaz. E tenham condições de criar ações promotoras do desenvolvimento integral das crianças e possibilitem a transformação da realidade.

Uma via para que esses conhecimentos cheguem até a escola de educação básica, no meu pensar, seria um diálogo entre a universidade e as escolas de diversos segmentos, por meio de pesquisas formativas, de cursos de formação de professores, divulgação e compartilhamento de materiais, grupos de estudo para os professores do ensino básico, entre outros. Porque, conforme o relato das próprias professoras de educação básica, na maioria das vezes, o conhecimento produzido nas universidades não chega até às escolas. Dessa forma, vejo esta pesquisa como uma possibilidade de diálogo entre a universidade e a escola de Educação Infantil, por meio de um trabalho de cooperação, promovendo o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Ao pensar sobre o momento crítico pelo qual passamos, em função do contexto político e educacional vigente, vimos que muito tem contribuído para o aumento da desvalorização e precarização do ensino público, em que se converte a educação em mercadoria e se desqualifica o conhecimento e a ciência por meio da negação de sua existência.

É visível a necessidade urgente de nos colocarmos cada vez mais na resistência e na luta em favor de uma educação pública que acreditamos ser de qualidade, comprometendo-nos com a garantia dos conteúdos. E, assim, seguir persistentemente em direção aos nossos sonhos e desejos de que, em breve, as práticas escolares possam trazer contribuições reais ao desenvolvimento integral das crianças - os futuros adultos, proporcionando condições para atuarem de forma consciente na transformação criativa de suas realidades, visando à construção de uma sociedade mais humana.

2.1.2 A formação de professores em horário de ATPC

Para que possamos perseguir nossos objetivos de trazer contribuições reais para o desenvolvimento das crianças, será preciso primeiramente pensarmos em possibilidades para ajudar o professor e a professora a ter melhores condições de atuarem em suas práticas de forma consciente e intencional. É o professor ou a professora, no exercício de seu trabalho, que possibilitará o desenvolvimento das crianças, por meio de uma educação desenvolvente. Foi pensando nessa questão que a pesquisa envolveu a formação de professores de uma escola municipal.

É importante esclarecer que no Sistema Municipal de Ensino, no qual foi realizada esta pesquisa, devido à estrutura e ao organograma da Educação Infantil, não existe a figura do coordenador pedagógico nesse segmento. Assim, o diretor ou a diretora é o responsável pela parte administrativa e pela coordenação pedagógica da escola.

Na função de coordenadora pedagógica, a diretora ou o diretor tem como principais atribuições: a orientação na elaboração dos planejamentos, colaboração na organização das rotinas, a formação continuada dos professores em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e também em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI), devendo contemplar, durante a formação dos professores, as diversas áreas do conhecimento e os respectivos conteúdos presentes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, na perspectiva da THC.

Foi nesse processo de formação de professores, ao estudar os conteúdos presentes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, especificamente, aqueles referentes à arte literária, bem como, nas pesquisas e estudos sobre a arte literária em algumas disciplinas do curso de pós-graduação, que observei a necessidade de compartilhar os conteúdos com as professoras, para que elas tivessem condições de conduzir o processo de ensino de forma consciente, pensando e elaborando ações pedagógicas em arte literária, mais apropriadas para o desenvolvimento das crianças. Acredito que, se o professor ou a professora não possui conhecimento sobre a literatura infantil, se nunca vivenciou produções de textos narrativos de forma coletiva ou individual, dificilmente teria condições de oferecer esses conteúdos de forma adequada, visando a desenvolver a autoria das crianças. O que me faz lembrar do ditado popular: “Ninguém dá o que não tem”.

Desse modo, o horário de ATPC tornou-se uma possibilidade para compartilhar os conhecimentos com todas as professoras, com o objetivo de superar as dificuldades e as práticas equivocadas em relação à arte literária. Ao mesmo tempo, a articulação da temática - livro ilustrado e o desenvolvimento humano - ao projeto de pesquisa, que devido a minha condição de diretora/coordenadora e, simultaneamente, de pesquisadora, possibilitaria melhores condições para coordenar a formação, criando uma via de mão dupla entre a universidade e escola de Educação Básica, ratificando, ainda, a importância da metodologia utilizada - o experimento didático-formativo, que será abordado no próximo item, visando a oportunizar o acesso ao conhecimento e mudanças nos participantes.

2.2 Planejamento do experimento didático-formativo com a arte literária

Por meio da descrição do processo de planejamento e de execução do experimento didático-formativo, pretendo possibilitar melhor visualização do todo, os objetivos para a escolha dos conteúdos, os conteúdos, o seu desenvolvimento, os desafios propostos, como ocorreu o processo de criação das narrativas, como foi o processo de criação das ilustrações até

a produção final.

A formação foi planejada e estruturada com uma carga horária aproximada de 60 horas, divididas em 30 encontros de duas horas, que aconteceriam às segundas-feiras, das 17h15min às 19h15min, na própria Unidade Escolar, na qual as participantes ministravam as aulas. O restante dos horários das ATPCs do ano, aproximadamente 18 horas ou nove dias, foi reservado para a possibilidade de cursos e convocações da Secretaria da Educação, para o desenvolvimento de conteúdos de outras áreas que, porventura, surgissem como necessidade urgente de formação e para possíveis revisões de conteúdos necessárias para a apropriação pelo professor.

Participaram dessa formação seis professoras. Apenas duas professoras não puderam participar da formação completa; pois, uma professora teve uma interrupção de seis meses, devido a uma licença maternidade, depois retornou dando continuidade à formação; outra professora participou, em um primeiro momento, a distância, por não ter a sede para ATPC em nossa Unidade Escolar e no segundo semestre, ela se transferiu para a nossa escola e passou a participar presencialmente.

Em todos os encontros foi apresentada uma pauta da aula, para possibilitar o conhecimento do percurso do dia, contendo sempre um item para avaliação em forma de “ponto de observação”, que consistia em uma pergunta que deveria ser respondida ao final do encontro.

O ponto de observação é um instrumento metodológico de avaliação que era utilizado pelo “Espaço Pedagógico”, em todas as aulas, assessorias ou palestras. O “Espaço Pedagógico”, coordenado pelas professoras Madalena Freire, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins, foi uma escola de formação continuada, em cujos cursos eu tive a oportunidade de participar.

Lembro que o ponto de observação tem como objetivo o exercício de trazer à tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante os encontros, para verificar:

[...] o que se sabe e, abrindo espaço também para o que ainda não se sabe e que precisa ser pesquisado, estudado e pensado. Liga-se assim ao planejamento, com encaminhamentos do educador para a continuidade e aprofundamento do conhecimento (MARTINS, 1996, p. 15).

Conforme a autora, o ponto de observação constitui a avaliação da aula e se concretiza em uma pergunta, escolhida no início do encontro, e que instrumentaliza o olhar para focalizar aspectos que poderão trazer novas relações e questionamentos. Ele recai sobre questões relativas ao aprendizado individual para que o educando perceba o que aprendeu, o que foi mais significativo; em que aspectos quer aprofundar o estudo, como foi sua participação no grupo, entre outros. Com os pontos de observação registrados, o professor coordenador tem um

importante instrumento para o planejamento e para suprir as faltas e necessidades que foram percebidas nas avaliações.

Além da avaliação diária, foi utilizado como prática comum nos encontros, antes de iniciarmos as discussões dos conteúdos, alguns questionamentos sobre o que seria abordado, para saber as hipóteses das professoras, sobre o que sabiam ou não sabiam, com o objetivo de conhecer o nível de desenvolvimento real.

Os conteúdos principais, para serem trabalhados na formação, foram selecionados após estudos da bibliografia inicial, com o objetivo de formar uma base teórica sobre arte literária, ampliar o repertório das professoras em relação aos livros ilustrados, livros de imagens, estudar sobre paratextos, estratégias de leitura, tipos de livros com ilustração, tipos de diagramação, alguns elementos da sintaxe visual, entre outros conteúdos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da atividade criadora e para a escolha intencional dos elementos verbais e visuais, para melhor se expressarem na produção escrita e visual, ou seja, que tivessem condições de se objetivarem em um livro ilustrado de forma autoral.

Essa ideia de produção autoral surgiu devido ao fato de eu acreditar que seja complicado para o professor ou para a professora trabalhar com as crianças, visando a desenvolver a imaginação e a autoria delas se, a própria professora não acredita nessa possibilidade, pois se sente incapaz para escrever um texto narrativo, para desenhar ou ilustrar uma história.

Dessa forma, o trabalho de formação e produção autoral de uma narrativa não pretendia transformar as professoras em artistas ou escritoras profissionais, porque a literatura é um campo muito amplo e complexo, que demandaria formação e conhecimentos específicos nessas áreas. Destarte, os objetivos foram: proporcionar momentos de produção de textos, nos quais as professoras pudessem expressar por meio de palavras e imagens, desenvolver a percepção, a imaginação, a atividade criadora e vivenciar o processo criador, constatando que a capacidade autoral pode ser desenvolvida em qualquer idade, desde que a pessoa seja inserida em um processo de educação desenvolvente, e assim ter condições de oferecer um ensino significativo e desenvolvente também às suas crianças.

É importante considerar que, conforme Vazquez (1978), Marx e Engels concebiam uma sociedade na qual a criação artística não seria nem a “atividade exclusiva em indivíduos excepcionalmente dotados, nem tampouco uma atividade exclusiva e única. É, por um lado, uma sociedade de homens-artistas, na medida em que não apenas a arte, mas o próprio trabalho, é expressão da natureza criadora do homem” (MARX e ENGELS, apud VAZQUEZ, 1978, p. 325).

Portanto, o próprio trabalho das professoras pode se tornar a expressão de sua natureza criadora. Assim, todos os conteúdos foram planejados de forma sequenciada para os encontros, com a utilização de textos teóricos para embasar as formações e para o estudo das professoras, para que, ao final da formação, tivessem condições de manifestar sua atividade criadora, objetivando-se em suas produções.

No primeiro momento do planejamento, foram selecionados os conteúdos, textos de apoio e possíveis atividades para a realização do experimento didático-formativo. No decorrer do desenvolvimento da formação, algumas mudanças no planejamento foram inevitáveis, devido às necessidades que foram surgindo, alguns conteúdos foram inseridos, que serão representados no quadro abaixo com um recuo maior e com marcadores em forma de setas:

Quadro 8 - Planejamento do conteúdo

<p style="text-align: center;">EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO</p> <p style="text-align: center;">Conteúdo para a formação em ATPC.</p>
<p>Importância do acesso à literatura na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de apoio: A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. De ARENA, D. B. In: SOUZA, R. J. de. <i>Ler e compreender: estratégias de leitura</i>, Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p.13-44. • Texto de apoio: Arte literária. De ABRANTES, A. A. In: Proposta Pedagógica para Educação Infantil de Bauru. p. 539-561. • Texto de apoio: Poesia que transforma. De BESSA, B. Rio de Janeiro: Sextante, 2018, p. 33-36, 121-123. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto de apoio: Contação de histórias. De GONÇALVES, T. Revista Vida Simples. n. 208, 2019, p.44-49. <p>Paratextos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de apoio: Paratextos dos livros ilustrados. De NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. In: NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Livro ilustrado: Palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 305-324 <p>Estrutura das narrativas, enquadramento das ilustrações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de apoio: Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. De SILVA, K. A. A. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs). <i>Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância</i>. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017, p. 53-72 <p>Estratégias de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de apoio: Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. De GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. N. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. <i>Ler e compreender: estratégias de leitura</i>. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2010. P. 45-114.

- Texto de apoio: O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”. De PRIETO, M.N. e LIMA, E. A. de. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. P. 189-202.
- Texto de apoio: É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura. De GONZAGA, M. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

Livros ilustrados

- Texto de apoio: O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens. De LINDEN, Sophie Van der. In. LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 22-32

Tipos de diagramação:

- Texto de apoio: Páginas e espaços do livro. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 68-69

Aplicação dos códigos:

- Texto de apoio: Função das molduras enquadramento, desenquadramento, campo, extracampo e contracampo. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 71-77.

Articulação do texto com a ilustração; vários ambientes em um só plano; várias ações em um só plano.

- Texto de apoio: Articulação do texto com a ilustração. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016. p. 39- 53

Sintaxe visual

- Texto de apoio: Artes visuais. De RODRIGUES, S. M. P. et al. In. PASQUINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.443-503
- Livro: Psssssssssssiu! De TAVANO, Silvana e KONDO, Daniel. São Paulo: Instituto Callis, 2012.
- Livro: A parte que me falta. De SILVERSTEIN, S. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

Livro de imagem.

- Texto de apoio: A narrativa no livro de imagem. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016. P. 55-82.
 - Texto de apoio: Leitura no livro de imagem: Um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado De SPENGLER, M. L. P. Dissertação de mestrado pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

ATIVIDADES PRÁTICAS: CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS.

-Criação de história coletiva a partir de sons.

-Criação de histórias a partir de um conhecimento que ajudou a compreender a realidade.

-Criação de histórias a partir de fatos reais. (Exemplo: Uma vivência engraçada, uma surpresa que te deixou feliz; um fato que marcou a sua vida, etc.)

Livros de apoio:

- Pai, não fui eu! De BRENMAN, Ilan e CANTONE, Ana Laura. São Paulo: All Books, 2013.
- Vó, para de fotografar! De BRENMAN, Ilan e KARSTEN, Guilherme. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

-Criação de histórias, a partir das lembranças da infância.

Livros de apoio:

- A visita. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Farol Literário, 2012
- Orie. De HIRATSUKA, Lúcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- O caminhão. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Cortez, 2017.

- Criação de histórias a partir de palavras pré-escolhidas. (Binômios fantásticos)

Livros de apoio:

- Gramática da Fantasia. De RODARI, Gianni. Tradução: Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- A linha. De RUEDA, Claudia. Tradução: Ana Mortara. São Paulo: Núcleo Edições, 2018.

- **Texto de apoio:** Pintura a dedo: uma possibilidade de trabalho significativo na educação infantil. De TSUHAKO, Y e MILLER, S. In: SANTOS, C. R. dos e MELO, E. S. do N. (Orgs). Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2. Ponta Grossa-PR: Editora Atena, 2019.

➤ **Atividades práticas com pintura a dedo - atividade criadora**

-Representar, por meio da pintura, algo que tenha algum significado importante, que acha bonito ou traz boas lembranças.

-A partir da observação da obra de Salvador Dali: “A persistência da Memória”, faça uma produção, inserindo algo que tenha significado para você.

➤ **- Mistura de técnicas, importância do repertório. Processo criador de pintores e ilustradores.**

- Texto de apoio: *Ensino de arte*: uma atitude pedagógica. (Picasso: um processo de 34 dias). De MARTINS, M. C. F. D. et al. In: MARTINS, M. C. F. D. et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2010. p. 153-158

- Vídeo: Ilustrador Luciano Tasso-Processo criador - vídeo: <https://youtu.be/huPt86MeFbs>

- Vídeo: Rui de Oliveira e Ziraldo
Fonte: [Ilustrador Rui Oliveira conversa com Ziraldo sobre sua obra Cartas Lunares - YouTube](#)

- Atividades práticas para a produção autoral:

- Projeto de ilustração da história. “Esboço”
- Leitura dos projetos de ilustração para o grupo.
- Escolha da técnica a ser utilizada.
- Elaboração das cenas ilustrativas e montagem do livro de história.

- Apresentação das produções individuais (narrativas), para o grupo.
--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

2.2.1 Descrição da formação em ATPC: desenvolvimento do experimento didático-formativo

A partir dos esclarecimentos iniciais e da visualização dos conteúdos gerais, apresento a seguir, também em forma de quadros, a pauta dos encontros, para melhor visualização dos conteúdos abordados em cada um deles. Abaixo de cada quadro serão apresentados os objetivos dos conteúdos da pauta, esclarecimentos sobre alguns conteúdos teóricos, com o objetivo de possibilitar a compreensão do conteúdo de cada encontro e a descrição de alguns procedimentos.

Lembramos que o planejamento esteve em movimento, foi flexível para atender as necessidades que foram surgindo no percurso, como a revisão de conteúdos e a inclusão de outros, para a compreensão e apropriação, pelas professoras.

Quadro 9 - Pauta do dia 04/02/19

PAUTA: 04/02/19

1-Ponto de observação: O conteúdo que me chamou mais a atenção hoje foi... porque...

2-Leitura: “O que não viu Chapeuzinho Vermelho” - (Mar Ferrero/ tradução Geruza Zelnys)

3-Conteúdos:

-Apresentação da pesquisa, objetivos, conteúdos.

-Algumas considerações sobre a arte literária, objetivos e a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança.

-Livro de literatura infantil: paratextos.

- Texto de apoio: Arte literária. De ABRANTES, A. A. In: Proposta Pedagógica para Educação Infantil de Bauru. P. 539-561
- Texto de apoio: Paratextos dos livros ilustrados. De NIKOLAJEVA, M. e SCOTT, C. In. Livro ilustrado: Palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 305-324

4-Atividade prática:

-Escolher um livro da biblioteca, analisar os paratextos e apresentar ao grupo.

5-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Esse primeiro encontro teve como objetivos: apresentar a pesquisa, a proposta de formação para o ATPC e os conteúdos de forma geral, que seriam desenvolvidos no decorrer do ano e iniciar o conteúdo sobre a arte literária, especificamente, sobre a literatura infantil e os paratextos.

A escolha da leitura do livro “O que não viu Chapeuzinho Vermelho”, de Mar Ferrero e tradução de Geruza Zelnys, teve como objetivo utilizar a metáfora da história para refletirmos sobre a importância de, por meio do conhecimento, usarmos uma nova lente para melhor enxergarmos e compreendermos a realidade, como também apresentar uma nova versão da “Chapeuzinho Vermelho”, para que tivessem outro ponto de vista sobre uma mesma história e percebessem que os escritores também utilizam, como recurso de criação, histórias clássicas, como as fábulas, os contos de fada, entre outros.

O ponto de observação teve como objetivo saber qual conteúdo de cada encontro foi mais significativo, se houve compreensão ou não, as dificuldades, mudanças na concepção. Dessa forma, foram utilizadas questões que focassem os conteúdos, como por exemplo: o conteúdo que mais chamou a atenção hoje foi... porque...; o conteúdo que achei interessante foi... porque...; hoje o que marcou mais foi... porque...; o conteúdo que destaquei... porque; o mais significativo de hoje foi... porque... Em alguns momentos, o ponto de observação teve o objetivo de verificar as dificuldades, realizar os replanejamentos e levantar quais conteúdos precisariam ser revistos.

O conteúdo teórico foi sobre os objetivos da arte literária na Proposta Pedagógica Municipal da Educação Infantil, destacando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, com apoio do texto de ABRANTES, *Arte literária*, que consta na Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município, nas páginas de 539 a 561.

Os paratextos, tiveram como finalidade mostrar a sua importância para favorecer a compreensão da leitura pelas crianças, tendo como base o texto de Nikolajeva e Scott (2011), Paratextos dos livros ilustrados, extraído do “*Livro ilustrado: palavras e imagens*”, páginas de 305 a 324.

Antes de iniciar as discussões sobre os paratextos, foi feita uma pergunta às professoras com o objetivo de conhecer as hipóteses das professoras, o nível de desenvolvimento real: – “Alguém sabe o que são os paratextos?”

Cheguei com esse questionamento na formação e constatei que as professoras nunca haviam ouvido falar sobre os paratextos. Surgiram muitas brincadeiras em torno dessa temática, muitas tentativas de associação, relação de palavras, mas nenhuma resposta se aproximou da definição de paratextos. Nesse momento, ficou explícita a necessidade de abordar esse conteúdo

na formação, porque se eu tinha a intenção de solicitar às professoras um trabalho com os paratextos dos livros, como elas teriam condições de realizar essa prática com as crianças sem conhecer o conteúdo?

Por saber que o desconhecimento desse conteúdo não ocorre apenas em nossa unidade escolar, onde foi desenvolvida a pesquisa (fato que foi comprovado em uma troca de experiência sobre essa temática com cinco escolas, em que as professoras de nossa unidade escolar constaram que ninguém conhecia a temática), vi a necessidade de falar um pouco sobre os paratextos, temática que muito contribuiu para mudanças nas práticas com o livro de literatura infantil.

O termo “paratexto” foi utilizado por Gérard Genette (2009) para definir todos os elementos que cercam e prolongam o texto da obra para apresentá-lo, como também para torná-lo presente, sob a forma de um livro; o “paratexto é aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público” (GENETTE, 2009, p. 9).

Os paratextos dos livros ilustrados costumam carregar um percentual significativo de dados verbais e não verbais relevantes para a formação do leitor. De acordo com Silva (2017), inicialmente, as capas e as guardas tinham a função de acolher e preservar o miolo do livro, a parte do texto. Atualmente, as capas e as guardas do livro ilustrado possuem também a função de chamar a atenção, instigar a leitura e podem servir como auxílio à compreensão do texto.

Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que pouca coisa foi escrita sobre os paratextos, títulos, capas ou guardas de livros ilustrados. Para as autoras, esses elementos são mais importantes nesses livros do que nos romances, pois se a capa de um romance infantil serve como decoração ou para promover um impacto geral, em um livro ilustrado, muitas vezes, é parte integrante de uma narrativa, principalmente, quando sua ilustração não se repete nas imagens internas do livro.

A narrativa pode começar na capa e chegar até a quarta capa. O que ocorre, por exemplo, no livro de imagem “Ida e Volta”, de Juarez Machado (2013), no qual a imagem da capa dá indícios de que o personagem acabou de tomar banho, por meio da representação de pegadas (marcas de pés em cor azul) saindo do banheiro, essas pegadas continuam no decorrer da narrativa, em ambientes variados e em ações diversas. O formato das pegadas também vai mudando. Elas saem da casa, representando um passeio com várias ocorrências, são inseridas no decorrer da narrativa outras pegadas, representando personagens diferentes e outros elementos da narrativa. Na última página, a imagem dá indícios de ter ocorrido um acidente do personagem com uma bicicleta, no qual ele suja os pés com tinta de cor verde, e somente na

quarta capa é apresentado novamente o ambiente da casa, com pegadas de pés indicando que o personagem retornou com os pés sujos de tinta e se dirigiu ao banheiro, sugerindo que o personagem está no banho, fazendo o leitor retornar à primeira capa, que mostra o personagem saindo do banho e... tudo recomeça, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1: Ida e Volta



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Ida e Volta/Juarez Machado)

Dessa forma, na possibilidade de uma atividade de leitura com o referido livro, se o professor ou a professora não der atenção aos paratextos, a narrativa não será vista de forma completa e, por consequência, não será compreendida em sua plenitude.

O *formato* do livro, conforme Genette (2009, p. 22), “é o aspecto mais global da realização de um livro – e, portanto, da materialização de um texto para uso do público [...]”. Para Nikolajeva e Scott (2011), o formato é uma característica importante do livro ilustrado e costuma variar muito. A escolha de um formato não ocorre de forma aleatória, mas participa da totalidade estética do livro.

Nesse sentido, segundo Linden (2011), o livro ilustrado contemporâneo apresenta uma variedade de formatos, pois é comum uma articulação das dimensões do livro com a organização das mensagens a serviço da página ou da página dupla, como também o tamanho e a localização das imagens e do texto. Assim, o formato se torna determinante para a expressão.

A autora cita alguns exemplos de formatos mais comuns como: *formato vertical*: mais alto do que largo e, na maioria das vezes, as imagens aparecem isoladas, sendo comum imagens descritivas mostrando retratos ou paisagens; *formato horizontal*: é mais largo do que alto, favorecendo uma organização plana das imagens, a realização de imagens sequenciadas e a expressão do movimento e do tempo; *formatos irregulares*: são, muitas vezes, formatos criados a partir de formas de objetos, animais e outros, como exemplo, um livro em forma de aquário,

de coelho; *formato acordeão*: possui dobraduras horizontais, permitindo um jogo entre a separação em páginas duplas e a sequência da tira de papel.

É possível observar a existência de muitas possibilidades de formatos. Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que alguns criadores de livros ilustrados optam por certos formatos convenientes ao seu estilo pessoal, adaptando-os ao seu objetivo.

O *título* do livro também é parte importante do texto, visto que, segundo Genette (2009, p. 76) “é o ‘nome’ do livro e, como tal, serve para nomeá-lo, isto é, designá-lo”. Segundo Nikolajeva e Scott (2011), muitos estudos empíricos apontam jovens leitores escolhendo ou rejeitando livros por causa dos títulos

Os títulos mais tradicionais de livros infantis são os chamados *nominais*, nos quais incluem o nome do personagem principal. Outro padrão comum é a combinação de um nome e um epíteto, por exemplo, “Uma lagarta comilona”, de Eric Carle, no qual o epíteto “comilona” indica o conflito central da história. A prática de ter o nome do personagem principal no título é, na literatura infantil, um dispositivo narrativo didático, para dar ao leitor algumas informações diretas sobre o conteúdo do livro. Um título nominal pode conter também, no lugar do nome do protagonista, um objeto central da história, como exemplo, “O cofrinho da Carlota”, de David McKee (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

As autoras citam também outro tipo tradicional de título, o *narrativo*, que resume a essência da história, por exemplo: “O passeio de Rosinha”, de Pat Hutchins. O título também pode ser desconcertante e, para exemplificar, as autoras citam o livro “Aldo”, de John Burningham, no qual a pessoa do título não é o protagonista, e só por meio das ilustrações é possível deduzir que *Aldo* é um coelho, amigo imaginário da menina. Existem também os títulos *topográficos*, por exemplo, os livros ilustrados “Onde vivem os monstros”, “Ali do lado de fora”, de Maurice Sendak, que significam lugares, ou são imaginários, não revelando o enredo ou o conflito da narrativa, são simbólicos.

Os títulos de livros ilustrados são uma parte muito importante da interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação dentro dos próprios livros.

Em relação às *capas*, Linden (2011) afirma que a capa constitui um dos espaços mais determinantes em que se estabelece o acordo de leitura. Ela transmite informações, permitindo apreender o tipo de discurso, o gênero, o estilo de ilustração, criando uma certa expectativa no leitor. Essas indicações presentes nas capas podem introduzir o leitor ao conteúdo.

As capas de livros ilustrados, segundo Nikolajeva e Scott (2011), geralmente exibem uma imagem, pode ser uma ilustração que se repete dentro do livro ou pode ser original. No caso de uma imagem que se repete dentro do livro, mesmo com pequena variação, antecipa o

enredo e, junto ao título, fornece informações sobre a história, o gênero e o destinatário do livro. A escolha da ilustração da capa reflete a ideia dos autores ou dos editores sobre o episódio mais dramático ou atraente da história.

A primeira função das *guardas*, conforme Linden (2011), é material. Elas ligam o miolo à capa e recobrem a parte interna da capa, preservando a parte do texto e, se a guarda tiver apenas essa funcionalidade, apresentam neutralidade, geralmente, por meio da cor branca. No livro ilustrado, são mais comuns as guardas coloridas.

Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que existem livros que não possuem nenhuma guarda, tendo em seu lugar o frontispício ou folha de rosto e, no interior da capa, a página de créditos. Porém, um grande número de criadores de livros ilustrados está descobrindo variadas possibilidades de uso das guardas como paratextos, contribuindo de diversas maneiras para a história.

Segundo as autoras, um recurso comum utilizado nas guardas é retratar o personagem principal várias vezes, em diversas ações quase sempre não são mencionadas no livro. Na maioria dos livros ilustrados, as guardas iniciais e finais são iguais, no entanto, existem guardas que são usadas para enfatizar as mudanças ocorridas ao longo do livro. Algumas guardas podem conter mapas, que não são uma simples decoração, mas podem conter importantes informações extras. Também podem ter a função de uma cena introdutória e, em outras vezes, podem dar início a uma história. Enfim, as guardas podem se somar à narrativa e até influenciar a interpretação do leitor.

O *frontispício* ou folha de rosto, de acordo Nikolajeva e Scott, (2011), costuma conter o título, o nome do autor e do ilustrador e, de forma opcional, o nome da editora. Alguns livros ilustrados podem conter o falso rosto, ou seja, uma página somente com o título, antes da folha de rosto, ou uma página de dedicatória. É comum haver uma pequena ilustração na falsa folha de rosto, que muitas vezes é um detalhe de alguma imagem do miolo. Às vezes, pode ocorrer de a narrativa iniciar no frontispício, por isso, a importância do olhar atento aos paratextos.

A *quarta capa* é um lugar estratégico, segundo Genette (2009), porque pode conter muitas informações, por exemplo: uma chamada, uma nota biográfica ou bibliográfica, um *release*, citações ou apreciações elogiosas, sobre obras anteriores do mesmo autor, uma data de impressão ou o número do ISBN (International Standard Book Number), entre outros.

Nikolajeva e Scott (2011) destacam que em muitos livros ilustrados, a quarta capa dá continuidade à imagem da capa que, quando abertas, constituem uma ilustração inteira. É comum nas leituras, as pessoas terminarem de ler o texto verbal do livro, supondo que a história encerrou, fecham o livro sem dar atenção à quarta capa. No entanto, vários autores

contemporâneos de livros ilustrados estão contestando essa convenção, deixando uma pista decisiva da história na quarta capa.

Assim, as contribuições dos paratextos para o livro ilustrado são importantes, porque costumam trazer uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro. Por isso, a relevância de olharmos para eles com atenção e explorá-los durante a leitura com as crianças, sensibilizando seu olhar para os detalhes, contribuindo para a compreensão, justificando a importância desse conteúdo na formação de professores.

Em relação a atividade prática, que foi a escolha de um livro da biblioteca e análise dos paratextos, teve o objetivo de articular o conteúdo teórico da aula à prática, verificar se houve compreensão e apropriação do conteúdo e possibilitar que entrassem em atividade de leitura e compreensão dos paratextos, levando em consideração que a aprendizagem é um processo ativo.

Para os próximos encontros, ficou combinado que uma professora, em cada encontro, seria responsável por escolher uma história para apresentar às colegas, com o objetivo de conhecer o acervo da escola, incentivar a leitura e ampliar o repertório.

Possibilitar a ampliação do repertório teve a finalidade de oferecer condições, a matéria prima para a imaginação, visto que o processo de qualquer produção criativa, sendo artística ou não, depende da diversidade das experiências da pessoa, do conhecimento que ela possui. Assim, no ensino de todas as áreas, fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança e, nesse caso específico, a do adulto, para que se formem as bases para sua atividade de criação, pois “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Além do objetivo de ampliar o repertório, a formação do professor leitor é fundamental para se trabalhar a literatura com as crianças e, de acordo com Queirós (2012), quem é leitor tem condições de indicar uma determinada obra, saberá incentivar as crianças por meio do relato de sua experiência com a leitura, sobre o conteúdo da obra e de suas emoções e sentimentos em relação a ela.

Se o professor é leitor – possui o hábito da leitura - lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com os livros, e esse prazer se cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais (QUEIRÓS, 2012, p.95).

Quadro 10 - Pauta do dia 11/02 e 18/02/19

--

PAUTA: 11/02/19 e 18/02

1. Ponto de Observação: O conteúdo que mais me chamou a atenção foi... Porque...

2-Leitura do livro: Não! – (Marta Altés)

-Leitura apresentada pela professora Ana - Livro “Não vou dormir” Christiane Gribel

3- Conteúdos:

- Paratextos, estrutura das narrativas.

- Texto de apoio: Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. De SILVA, K. A. A. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 53-72
- Livro analisado: Não! (Marta Altés- tradução de Gilda de Aquino)

4-Atividade prática.

Identificação dos elementos do livro, narrativa e ilustrações.

“O Leão e o Camundongo” - Jerry Pinkney

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para o desenvolvimento de algumas pautas foram necessários mais encontros, visto que apresentavam conteúdos mais densos ou pela necessidade de serem revistos, para melhor compreensão e apropriação do conteúdo pelas professoras.

Os objetivos do segundo e do terceiro encontro foram: dar continuidade à temática sobre os paratextos e conhecer a estrutura das narrativas e o objetivo do ponto de observação foi avaliar se os conteúdos fizeram sentido para as professoras e quais foram os mais importantes.

A apresentação da tarefa, que foi a escolha e leitura de um livro da biblioteca pela professora Ana, que selecionou o livro “Não vou dormir”, de Christiane Gribel, teve como objetivos: entrar em atividade de leitura, ampliar o repertório, colocar em prática as observações e análises dos paratextos. A leitura do livro “Não!”, de Marta Altés, visou ao conhecimento e a observação do livro que seria objeto de estudo do texto de apoio.

Com a atividade prática, por meio da observação e leitura do livro de imagem “O Leão e o Camundongo”, de Jerry Pinkney, o objetivo foi o de identificar alguns elementos do livro, ampliar o repertório de livro de imagens, observar o enquadramento das ilustrações e articular a leitura ao conteúdo teórico, para uma melhor compreensão.

Quadro 11 - Pauta do dia 25/02/19 e 04/03/19

Pauta do dia 25/02/19 e 04/03/19

1. Ponto de Observação: O conteúdo que mais me chamou a atenção foi... Porque...

2-Leitura: “A casa sonolenta” - Audrey Wood, ilustrador Don Wood. Trad. Gisele Maria Padovam.

3- Conteúdos:

-Estratégias de leitura

- Texto de apoio: Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. De GIROTTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. N. In. SOUZA, R.J. GIROTTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.
- Texto de apoio: O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”. De PRIETTO, M.N. e LIMA, E.A. de. In. SOUZA, R.J. GIROTTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 189-202.

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os encontros dos dias 25/02/2019 e 04/03/2019 tiveram como objetivo trabalhar o conteúdo sobre estratégias de leitura, utilizando como suporte o texto de Girotto e Souza (2010) *Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem*, extraído do livro: “Ler e compreender: estratégias de leitura”, organizado pelas professoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Girotto, bem como, o texto de Prietto e Lima (2017) “*O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”*” que faz parte do livro “Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância”, também organizado pelas professoras acima referidas.

Ao promover o desenvolvimento de um olhar sensível sobre os elementos visuais presentes nas ilustrações e almejar a produção autoral, vi a necessidade de se fazer algumas considerações sobre as estratégias de leitura, para que, juntamente com as apropriações dos conteúdos citados, as professoras pudessem aprimorar suas práticas de leitura com as crianças.

Dessa forma, a concepção de leitura, de ensino e da aprendizagem da leitura de literatura que embasa o estudo é a “leitura como sinônimo de atribuição de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório, desse processo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 46).

É fundamental lembrar que a criança, em suas relações sociais, se tiver as condições favoráveis, poderá se desenvolver plenamente, dado que o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento será possível se a criança for inserida num meio social, oferecendo condições favoráveis de aprendizagem (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, segundo Volochinov (2017), os processos determinantes do conteúdo do psiquismo não se realizam no organismo, mas fora dele e, dessa forma, os fenômenos psíquicos só podem ser explicados por meio de fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições do meio social.

De acordo com essas concepções, a educação assume papel fundamental para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, um trabalho voltado para as estratégias de leitura nas escolas poderá contribuir para o desenvolvimento delas em relação à capacidade de leitura.

Os livros, como objetos da cultura humana historicamente produzidos para suprir uma função social, são a fonte de aptidão humana que “se constitui no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução da palavra. Isso significa que a aptidão humana pela leitura, o prazer a ela ligado, assim como a própria capacidade de ler não é inata, mas precisa ser socialmente criada” (MELLO, 2016, p. 44).

Além disso, uma boa compreensão das leituras, das propostas das atividades e o conhecimento sobre os vários recursos envolvendo a produção de um livro ilustrado podem contribuir para o desenvolvimento do processo criador das crianças na linguagem verbal e visual. Nesse processo, reforça-se a necessidade de ampliar a experiência da criança, para formar as bases para sua atividade de criação e a qualificação da capacidade de compreensão.

Por meio de experiências vividas, a criança formará um acervo de saberes e conteúdo do psiquismo, tornando possível a compreensão e interpretação de um acontecimento, uma ação, um enunciado. “Esse conteúdo do psiquismo constitui a ‘massa aperceptiva’ de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 88).

Em relação à criação literária infantil, segundo Vigotski (2009), muitas crianças escrevem mal porque não têm sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores. É comum, nas escolas, a apresentação de temas sobre os quais elas nunca pensaram. Nesse caso, a escrita pode não fazer sentido para elas, visto que:

A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

A mesma premissa sobre a relevância das experiências anteriores pode ser utilizada para a formação de leitores, que necessitam de um conhecimento prévio, para uma boa aprendizagem, entendimento e construção de significados.

Se os leitores não têm nada para articular à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Além disso, as autoras ressaltam a relevância de o professor esclarecer às crianças a finalidade da leitura, para que faça sentido a elas. Do contrário, a proposta poderá desmotivá-las. Ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, “considerando sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que, em sala de aula, reapareça o interesse por essa atividade e haja necessidade de realizá-la” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 52). O conhecimento sobre essas questões é importante para que possamos planejar as ações pedagógicas, pensando em conteúdos e elementos da realidade relevantes para ampliar as experiências das crianças.

Nesse processo de ensino de leitura, o *letramento ativo* é fundamental, no qual os professores não são os únicos a falarem, porque as ideias e os pensamentos das crianças são considerados. Elas conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, debatendo, discutindo. Desse modo, o ler, desenhar, falar, escrever, ouvir e investigar são as pedras angulares do *letramento ativo* (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Essa forma de leitura, que pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura, pode ser iniciada desde a Educação Infantil, por meio do acesso direto das crianças aos livros e aos diversos suportes de textos para a prática de leitura.

Ao manusear os livros, antes de ler, os leitores ativam conhecimentos prévios, podendo ser relacionados às ideias do texto e o exercício de ativar essas informações interfere na compreensão durante a leitura. A hipótese inicial sobre o que haveria no texto, segundo o conhecimento prévio da criança, pode ser atualizada, revista, avaliada, conforme ela inicia a compreensão daquilo que lê. Na releitura, o uso do conhecimento prévio permite interferências conscientes, porque, em alguns momentos, os leitores tentam entender o significado de uma palavra pelo contexto ou por pistas existentes no texto. Alguns leitores podem inferir sobre o autor do texto, sobre os personagens da história, adivinhando suas características físicas, psicológicas e seus objetivos na trama ou ainda, associam ideias do texto para reconhecer a ideia principal (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

O leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Esse movimento do leitor é ativo e, de acordo com Giroto e Souza (2010,

p. 51) “relaciona ideias ao texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do processo de formação do leitor autônomo”.

Para as autoras, o professor, ao criar as situações adequadas do letramento ativo “estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

Penso que seja relevante apresentar algumas estratégias de leitura, defendidas por Girotto e Souza (2010), para o professor ou a professora conhecer a proposta e assim, poder utilizá-la em suas práticas. Para discutir sobre algumas possibilidades na Educação Infantil, apresentarei as seguintes estratégias: conexões, inferências, visualização, sumarização e síntese.

a) *Conexões*: fazer conexões com as experiências pessoais contribui ao entendimento e são os conhecimentos prévios e as vivências que as possibilitam. As crianças fazem com frequência conexões entre os livros e fatos de suas vidas, assim, quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com o outro. Quando as crianças entendem o processo da conexão, não param mais de praticá-la. E, ao fazerem as conexões, estarão mobilizando, durante a leitura, a imaginação e a formulação de ideias. O professor e o aluno ao lerem os textos, podem usar, para estimular as conexões pessoais, o seguinte refrão: “Isto me faz lembrar de...” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 68).

As conexões, segundo as autoras, se apresentam de três formas: a) de *texto para texto*, em que o leitor, ao ler o texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, por exemplo, ao ler o livro “O menino maluquinho”, de Ziraldo, os leitores podem fazer remissão ao filme, relatando alguma cena; ao ler uma nova versão da “Chapeuzinho Vermelho”, poderão relacioná-la à versão clássica e assim por diante. As lembranças são na realidade conexões que o leitor estabelece com o texto. Nesse sentido, segue uma sugestão: os professores podem utilizar dos contos de fadas e dos diversos livros que fazem releitura contemporânea deles; b) de *texto para o leitor*, são aquelas em que a criança estabelece conexões com episódios de sua própria vida, por exemplo, ao ler “Dormir fora de casa”, de Ronaldo Simões Coelho, na cena em que o protagonista se prepara para dormir pela primeira vez longe dos pais, alguns leitores podem se lembrar de uma situação parecida: quando dormiram pela primeira vez fora de casa, como foi difícil se separar do seu ursinho de pelúcia. O professor, com o objetivo de trabalhar essa conexão, pode utilizar livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, permitindo, assim, estabelecer relações com suas vivências; c) conexões *texto-mundo*, são aquelas estabelecidas entre o texto lido e algum

acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo, assim, ao ler “Uma história de rabos presos”, de Ruth Rocha, a criança pode fazer relações com o prefeito de sua cidade ou com casos vistos na mídia.

Os leitores também podem fazer conexões com a natureza dos textos e as características literárias, pois, ao se tornarem conscientes desses elementos, as crianças saberão o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, um jornal, um manual, ou quando veem uma propaganda.

b) *Inferência*: remete ao ler nas entrelinhas. A inferência é realizada em nosso cotidiano com frequência, por exemplo, sobre as expressões faciais, linguagem corporal, tom de voz, sobre informações visuais e “não visuais” de um texto. Esse tipo de pensamento requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. Os leitores inferem quando utilizam seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, deduzir um resultado, tentar adivinhar um tema etc. Em alguns momentos, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência e, quanto mais conhecimento os leitores adquirem, mais sensata será a inferência. Com o objetivo de que os alunos infiram, os professores podem ensinar como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências. Inferir o significado de palavras desconhecidas, utilizando dicas do contexto para entender o vocabulário; inferir pela capa, ilustrações e texto, com o objetivo de usar todos os aspectos de um livro para descobrir significados; reconhecer o enredo e inferir os temas da narrativa, visando a diferenciá-los (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

c) *Visualização*: consiste em uma estratégia cognitiva muito usada por nós sem percebermos. Como exemplo, utilizamos desenhos para entender um problema matemático, para entender o ciclo da água; quando uma pessoa nos pede informações sobre direções, mentalizamos os percursos, os pontos de referência e outras situações. Quando uma obra descreve, por exemplo, detalhes de um objeto, de um cenário, de um personagem, vem em nossa mente uma imagem sobre o que foi descrito e, dessa maneira, criamos uma imagem da história em nossa mente. Portanto, visualizar é inferir significados, por isso, a visualização é uma forma de inferência. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, fazendo com que se eleve o nível de interesse e de atenção. Para ajudar os alunos a praticarem o processo de visualização, o professor pode sugerir, a qualquer momento da leitura, a visualização sobre personagens, pessoas ou criaturas; ilustrações ou características do texto; eventos ou fatos, espaços e lugares. Também é possível visualizar, utilizando os sentidos, como o olfato, audição, paladar e tato (GIROTTTO; SOUZA, 2010.)

d) *Sumarização*: segundo Girotto e Souza (2010, p. 93), “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”. Assim, aquilo que determinamos ser importante em um texto, de acordo com as autoras, depende do nosso propósito de leitura. Por exemplo, ao ler uma ficção, o leitor está focado nas ações do personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema. O texto não-ficcional apresenta problemas e assuntos específicos. Dessa maneira, o leitor precisa focar na informação mais importante para articular com o seu conhecimento e ampliar seu entendimento sobre determinado tópico. Logo, as ideias importantes são aquelas que o leitor quer se lembrar, em função de sua finalidade, de seu propósito de leitura. Para destacar as ideias importantes do texto, os leitores precisam lê-lo, pensar sobre ele e fazer escolhas conscientes sobre o que precisam lembrar e aprender, devem selecionar o principal e reconhecer informações auxiliares. O professor pode ensinar a criança a expressar o seu pensamento sobre o destacado, dialogar sobre a questão, fazer anotações por meio de desenho ou escrita, para ajudar na memorização.

e) *Síntese*: as autoras argumentam que “A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.103).

Segundo as autoras, resumir e sintetizar permitem atribuir sentido às informações relevantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não é possível lembrar-se de todas. Dessa maneira, quando os leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras, ajudando-os a memorizar e atribuir significados aos fatos. Sendo assim, o professor pode estimular a criança a parar e pensar sobre o que leu, ajudando-a a se manter no texto e a monitorar o próprio entendimento. Conforme as autoras, “ensinar a resumir – selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante – como um aspecto da síntese, é fundamental para a formação do leitor autônomo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.104). Nesse sentido, as autoras ressaltam que: “Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.108).

Girotto e Souza (2016) argumentam que o contato assíduo com o livro leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto, pois, em cada leitura, estimulamos os processos de compreensão e, por meio deles, é possível a construção de diversos mundos. Contudo, essa constituição dependerá da atribuição de sentidos provenientes das estratégias de leitura empregadas pelo leitor, articulados com o seu conhecimento prévio. É importante ressaltar que as palavras literárias permanecem no leitor, como vivência e são marcos da história

de leitura de cada um. Essa história vai se modificando à medida que vai estreitando a sua relação com a atividade literária. Nesse movimento, a criança vai se humanizando.

Verificar o conteúdo mais significativo para as professoras e as possíveis dúvidas, foi o objetivo do ponto de observação dos dois encontros.

A leitura do livro “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, ilustrado por Don Wood e com tradução de Gisele Maria Padovam, teve como objetivos: favorecer o olhar atento sobre os paratextos, observar os elementos das artes visuais nas imagens e apresentar o livro que seria o objeto de análise do texto de apoio e indicado às professoras para leitura.

Quadro 12 - Pauta dos dias 11/03,18/03 e 25-03/19

Pauta do dia 11/03, 18/03 e 25/03/19.

1-Ponto de Observação: O que mais me chamou a atenção foi... porque...

2-Leitura: Professora Lene - “Chapéu” – Paul Hoppe

3-Conteúdos:

-Concluir a pauta do dia anterior (Estratégias de leitura)

-Importância da literatura para a criança; papel da escola; formação da poética pessoal.

- Texto de apoio: A de literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. De ARENA, D. B. In: SOUZA, R. J. de. Ler e compreender: estratégias de leitura, Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p.13-44.
- Texto de apoio - Poesia que transforma. De BESSA, B. Rio de Janeiro: sextante, 2018, p. 33-36,121-123.
- Texto de apoio: Poema “Se...” . De BESSA, B. In: BESSA, B. Poesia que transforma. Rio de Janeiro: sextante, 2018 p.26.

5-Orientações para os dias 18 e 25/03 (ausência da diretora)

18/03/2019 -Leitura de Texto:

- O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”. De PRIETO, M.N. e LIMA, E.A. de. In. SOUZA, R.J. GIROTO, C.G.G.S. Organizadoras. Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. P. 189-202.

25/03/2019- Leitura de texto:

- Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. De SILVA, K. A. A. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTO, C. G. G. S. (orgs). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 53-72

6-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os encontros dos dias 11, 18, e 25/03/2019 tiveram como objetivos: dar continuidade ao conteúdo sobre estratégias de leitura, utilizando como suporte os textos: *O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma*

experiência com o livro “A casa sonolenta”, de Prieto e Lima (2017) e Paratextos, narrativas e ilustrações: detalhes que fazem a diferença, ambos do livro “Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância”, organizado pelas professoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Girotto.

A apresentação e a leitura do livro “Chapéu” de Paul Hoppe, pela professora Lene, teve como finalidade: ampliar o repertório das professoras em histórias, entrar em atividade de leitura e análise dos paratextos, desenvolver o hábito de leitura e conhecer o acervo da escola.

Para falar sobre a importância da literatura infantil para a criança, foi utilizado como apoio o texto de Arena (2010) *A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita*, extraído da obra de Souza (2010) sob o título “Ler e compreender: estratégias de leitura”.

O estudo de um relato do poeta Bráulio Bessa⁵, contido no livro “Poesia que transforma”, objetivou apresentar a importância que teve a escola, os professores e o acesso à poesia e à literatura, para a formação de sua poética pessoal, a sua constituição por meio do outro.

Conforme a afirmação de Arena (2010), é pela palavra do outro que o leitor se apropria da cultura humana. Desse modo, o “mundo construído pela palavra do outro, o aluno na escola, como leitor de literatura infantil, passa a apropriar-se da cultura por meio da palavra escrita, da palavra do outro” (ARENA, 2010, p. 19).

Para finalizar, foi realizada a leitura da poesia “Se...” , do poeta Bráulio Bessa, visando a mostrar que, por meio da poesia, podemos nos emocionar, ser incentivados a mudanças, pensar a realidade com outras lentes e descobrir outras possibilidades, ou seja, a renovação de nossas esperanças e também para deixar uma mensagem positiva ao comunicar o meu afastamento por um tempo, para a realização de uma cirurgia.

Para dar continuidade aos estudos, durante duas semanas, nomeei uma professora para coordenar os próximos encontros e indiquei dois textos, que foram utilizados anteriormente como suporte teórico às aulas, para serem lidos na íntegra, nos dias 18 e 25/03 e complementar os conteúdos.

⁵ Bráulio Bessa é poeta cearense que, aos 14 anos, começou a escrever poesias. Em 2011, no meio de uma onda de ataques preconceituosos contra o povo nordestino, principalmente, nas redes sociais, criou a página “Nação Nordestina”, uma vez que as pessoas nordestinas estavam se sentindo inferiorizadas. Começou a mostrar o que o Nordeste tem de bom e ficou conhecido como “embaixador da cultura nordestina na internet”, o que o levou ao programa da Fátima Bernardes em 2015. Pouco tempo depois, foi convidado a declamar seus poemas na TV Globo, obtendo um quadro fixo no programa da Fátima Bernardes. Em 2017, seus vídeos foram os mais acessados e compartilhados na plataforma *on-line* da TV Globo.

Quadro 13 - Pauta do dia 01/04/19.**PAUTA: dia 01/04/19.****1- Ponto de Observação:** O conteúdo que destaco hoje... Porque...**2- Leitura:** “É um livro” (Lane Smith).**3- Leitura das avaliações** – Pontos de observação dos encontros anteriores, dos dias 18 e 25/03.**4- Conteúdo:** Estratégias de leitura

- Texto de apoio: É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura. De GONZAGA, M. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. (orgs). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

5-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura de “É um livro”, de Lane Smith teve como finalidade o conhecimento do livro, o qual seria objeto de estudo do texto de apoio e para a ampliação de repertório.

A leitura dos pontos de observação dos encontros anteriores teve por objetivo ouvir as professoras sobre o que compreenderam das leituras e levantar as dificuldades encontradas, para que fosse possível rever aspectos não compreendidos.

Foram retomados os estudos sobre estratégias de leitura, utilizando o texto de apoio: *É um livro: imagem, narrativa e estratégias de leitura* (GONZAGA, 2017), contido no livro “Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância”, organizado pelas professoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Giroto com o objetivo de dar continuidade ao conteúdo iniciado nos encontros anteriores.

O ponto de observação teve o objetivo de verificar qual conteúdo do encontro foi mais significativo para cada professora.

Quadro 14 - Pauta dos dias 08/04, 15/04, 22/04 e 29/04/19**PAUTA: 08/04, 15/04, 22/04 e 29/04/19****1-Ponto de Observação:** O conteúdo que destaco hoje... Porque...**2-Leitura:** “A parte que falta.” De Shel Silverstein. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.**3-Continuação do encontro anterior.****4- Conteúdo:**

-Livros ilustrados

- **Texto de apoio:** O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens. De LINDEN, Sophie Van der. In. LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 22-32

5- Orientações para os próximos ATPCs, estudo sem a presença da diretora.

Dia **15/04** leitura de texto:

- O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens. De LINDEN, Sophie Van der. In. LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 22-32

Dia **22/04** leitura de texto:

- Páginas e espaços do livro. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. (Tipos de diagramação: dissociação; associação; compartimentação e conjunção.) p. 68-69

Dia **29/04** leitura de texto:

- É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura. De GONZAGA, M. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

6-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O ponto de observação do encontro teve como objetivo avaliar o conteúdo mais significativo para as professoras e verificar as possíveis dúvidas.

A leitura do livro “A parte que falta”, de Shel Silverstein, teve como objetivo ampliar o repertório e observar o uso de formas e linhas como recurso para a realização das ilustrações.

Neste encontro, foi dada continuidade aos conteúdos iniciados no encontro anterior e início do conteúdo sobre os livros ilustrados, tendo como texto de apoio *O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens* de Sophie Van der Linden, que consta no livro – “Para Ler o livro ilustrado” (LINDEN, 2011). O conteúdo teve como finalidade apresentar os diferentes tipos de livros com ilustrações e esclarecer que nem todos os livros que possuem ilustrações, ou que são elaborados para o público infantil, são produções literárias.

Existe uma certa confusão em relação ao livro ilustrado e ao livro com ilustração e ela também ocorreu entre as professoras participantes da pesquisa, que no início consideravam todo livro para a criança como sendo livro ilustrado. Linden (2011, p. 23) esclarece que no Brasil, esse fato é muito comum, pois “ ‘livro ilustrado’, ‘livro de imagem’, ‘livro infantil contemporâneo’ ou mesmo ‘picturebook’ são utilizados sem muito critério, confundindo-se, de modo geral, com o ‘livro com ilustração’ ou o ‘livro para criança’ ”.

Assim, vi a necessidade de falar um pouco para as professoras sobre algumas diferenças entre os livros que contém imagens destinadas às crianças e, presentes nas bibliotecas das escolas de Educação Infantil. É importante esse esclarecimento para que o professor ou professora saiba escolher cada tipo de livro de forma intencional, de acordo com seus objetivos.

Recorro a Linden (2011), fazendo uma diferenciação entre o livro ilustrado e outros tipos de livros para criança que contenham imagens, a partir da organização interna do objeto livro. Desse modo, apresentei às professoras, de forma sucinta, segundo a citada autora, a definição de: livro ilustrado; livro com ilustração; histórias em quadrinhos; livros *pop-up*; livros-brinquedo e livros interativos.

Os *livros ilustrados* são obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto verbal e a narrativa se faz de maneira articulada entre o texto verbal e a imagem.

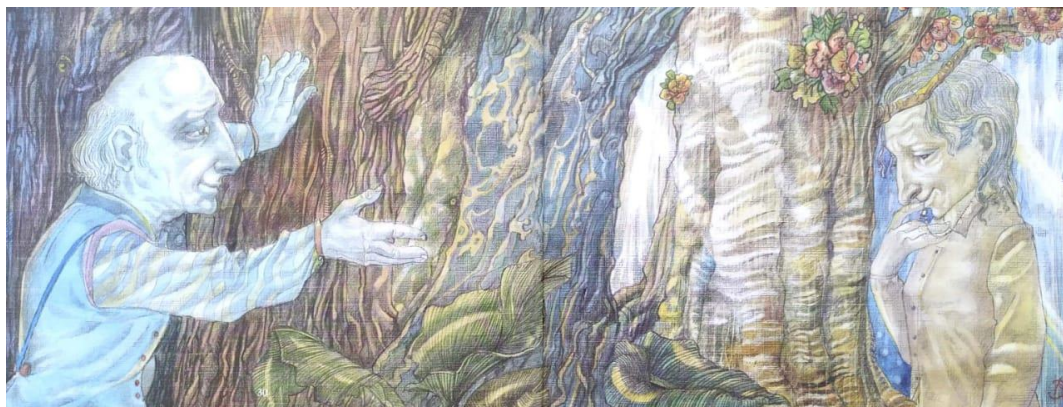
Figura 2: Livro ilustrado



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Ana, Guto e o Gato Dançarino/Stephen Michael King)

Em alguns livros, o texto verbal pode estar ausente e, nesse caso, o livro é chamado de *livro de imagem*.

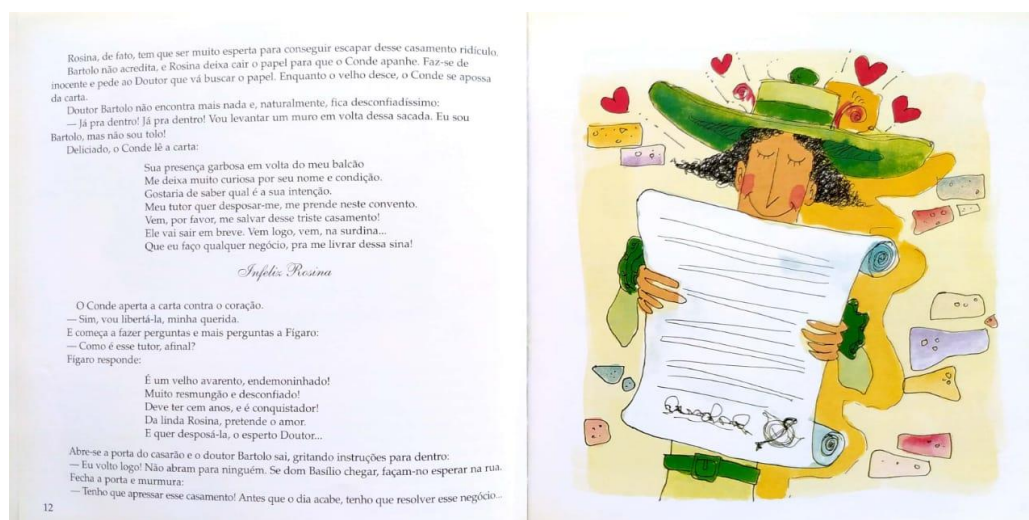
Figura 3: Livro de imagem



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Quando Maria encontrou João/ Rui de Oliveira)

Os *livros com ilustração* são obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações, porém, o texto verbal é espacialmente dominante e autônomo do ponto de vista do sentido e o leitor penetra na história por meio do texto verbal, que sustenta a narrativa.

Figura 4: Livro com ilustração



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O Barbeiro de Sevilha/Ruth Rocha)

Já as *histórias em quadrinhos*, segundo a autora, apresentam uma organização de página que corresponde, principalmente, a uma disposição compartimentada, ou seja, os quadrinhos se encontram justapostos em vários níveis. “A forma de expressão caracterizada não pela presença de quadrinhos e balões, e sim pela articulação de ‘imagens solidárias’” (LINDEN, 2011, p. 25). Em nota, são definidas como solidárias as imagens que, incluídas numa sequência, apresentam a dupla característica de serem, ao mesmo tempo, separadas e sobre determinadas.

Figura 5: Histórias em quadrinhos



Fonte: Foto da pesquisadora (Revista nº 14: Cascão/Maurício de Souza, 2007)

Livros pop-up são um tipo de livro que no espaço da página dupla acomoda sistemas de abas, encaixes, esconderijos, etc., que permite mobilidade dos elementos e até mesmo um desdobramento em três dimensões.

Figura 6: Livro pop-up



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: A Joanelinha / Todo livro)

Os *livros-brinquedo* são objetos híbridos, situados geralmente entre o livro e o brinquedo, que contêm elementos em três dimensões como pelúcia, figuras de plástico, etc. ou elementos associados ao livro.

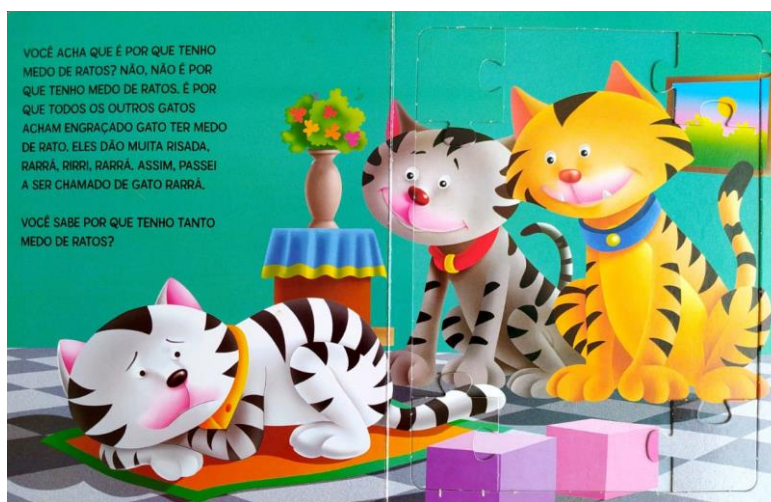
Figura 7: Livro brinquedo



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Zoe, a Zebra)

Os *livros interativos* são aqueles que se apresentam como suporte de atividades variadas como pintura, construções, recortes, colagens entre outros. E também podem conter materiais diversos para atividades manuais como tintas, adesivos, tecidos, etc.

Figura 8: Livro interativo



Fonte: Foto da pesquisadora (Livro: O gatinho Rarrá/Ciranda Cultural)

É preciso atentar para o fato de que existe, atualmente, uma grande produção de livros para crianças envolvendo diversos interesses, uma vez que o livro se tornou uma mercadoria rentável e, com isso, nem todos os livros lançados no mercado apresentam boa qualidade, como também nem sempre o livro que vende mais é, por conta disso, de literatura. Por isso, à

importância ao professor e a professora de terem um olhar sensível, com base em conhecimento específico, para realizar as escolhas de livros.

Para os próximos encontros, devido à necessidade de me ausentar para tratamento de saúde, foi realizado, junto com as professoras, um planejamento de leitura de textos que já tinham sido utilizados como suporte nos encontros anteriores.

Quadro 15 - Pauta do dia 06/05 e 13/05

PAUTA: 06/05 e 13/05/19

1-Ponto de Observação: O conteúdo que destaco hoje é... Porque...

2-Leitura: Livro: “Ida e Volta” - (Juarez Machado)

Leitura: Professora Lis - O homem que amava as caixas. (Stephen Michael King)

3- Leitura das avaliações: Pontos de observação dos encontros anteriores

4 - Conteúdo:

- Tipos de diagramação: dissociação; associação; compartimentação e conjunção.

- Função das molduras enquadramento, desenquadramento, campo, extra campo e contracampo.

- Texto de apoio: Função das molduras enquadramento, desenquadramento, campo, extra campo e contracampo. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 71-77.

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “Ida e Volta”, de Juarez Machado, teve como objetivos observar a importância de se fazer a leitura dos paratextos para maior compreensão da história, constatar a importância de realizar ações para promover o desenvolvimento da percepção visual das crianças, por meio da ampliação, por exemplo, do repertório de desenho de marcas, conhecer pegadas de diferentes animais, desenhos de pegadas que se formam com a base dos diferentes tipos de sapatos, desenhos com movimentos de objetos para conhecerem suas marcas, entre outras, pois, quanto maior for o repertório da criança, melhores condições ela terá de realizar a leitura de imagens.

A professora Lis realizou a leitura do livro “O homem que amava as caixas”, de Stephen Michael King, com o objetivo de indicar o livro da biblioteca para o grupo e para ampliar o repertório.

A leitura das avaliações dos encontros anteriores teve o objetivo de verificar os conteúdos que foram destacados como importantes e o que se apresentou como dificuldade ou dúvida, para serem retomados.

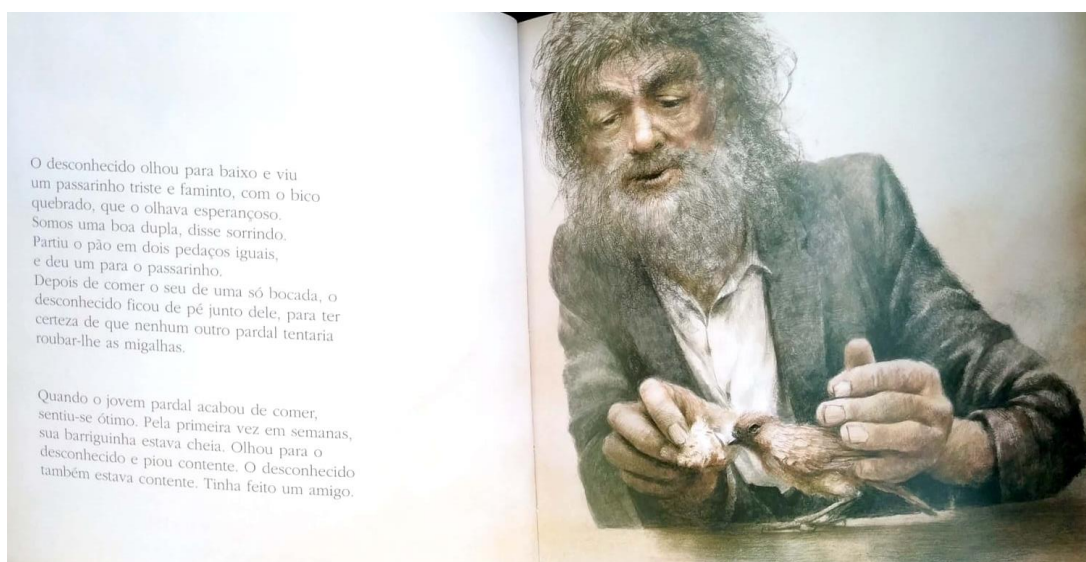
Os conteúdos planejados para o encontro foram: os tipos de diagramação - dissociação, associação, compartimentação e conjunção. E a função das molduras, enquadramento, desenquadramento, campo e extra campo.

É importante apresentar esses conteúdos aos professores e às professoras, com o objetivo de possibilitar: uma melhor compreensão da proposta, conhecer a intenção das escolhas dos autores e compreender o discurso veiculado neles.

Os tipos de diagramação, elencados para a discussão, são os propostos por Linden (2011):

a) *Dissociação*: nesse tipo de organização, a imagem costuma ocupar a página da direita, denominada pelos tipógrafos de “página nobre”, pois é aquela em que o olhar se detém na abertura do livro, e o texto fica na página esquerda. Esse formato foi herdado do livro com ilustração tradicional. Nesse modelo, o texto geralmente é impresso sobre um fundo homogêneo. Em relação à imagem, ela pode “sangrar” no espaço da página ao lado ou ser emoldurada, ou ainda, pode apresentar desenhos com contorno ou vinhetas na página do texto. Nesse tipo de livro ilustrado, há uma situação de máxima separação entre textos e imagens, no qual o leitor passa sucessivamente da observação da imagem para a leitura do texto, em alternância.

Figura 9: Dissociação

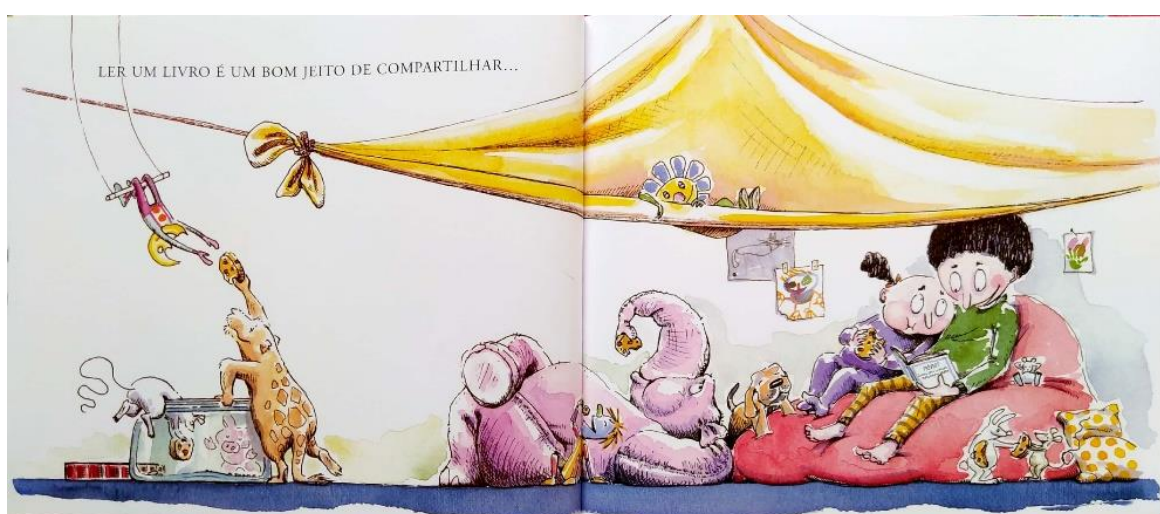


Fonte: Fotografia da pesquisadora (livro: Bicos quebrados/Nathaniel Lachenmeyer)

b) *Associação*: esse tipo de diagramação é o mais comum no livro ilustrado, reunindo pelo menos um enunciado verbal e um enunciado visual no espaço da página. Essa diagramação

pode se apresentar de diversas formas, por exemplo: uma linha pode separar o espaço do texto do espaço da imagem; a imagem pode ocupar o espaço principal da página e o texto ficar acima ou abaixo dela; a imagem pode também ocupar toda a página ou mesmo a página dupla e sangrar a margem do papel e o texto se inscreve num espaço da imagem; vários textos e várias imagens podem ainda se organizar no espaço da mesma página ou da página dupla. A escolha dessas diferentes estruturas resultará principalmente da intenção narrativa. A sucessão rápida de imagens e textos curtos torna a leitura mais dinâmica.

Figura 10: Associação



Fonte: Fotografia da pesquisadora (livro: Para que serve um livro?/ Chloé Legeay)

c) Compartimentação: nesse modelo de diagramação existe uma proximidade com a diagramação das histórias em quadrinhos, na qual, o espaço da página ou da página dupla, é dividido em várias imagens emolduradas e o texto se inscreve próximo aos quadros ou dentro de balões. Embora, em alguns casos, se assemelhem à história em quadrinhos, no livro ilustrado, as imagens são maiores em tamanho e quantidade.

Figura 11: Compartimentação



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O diário de Anne Frank em quadrinhos/Ari Folman e David Polonsky)

d) Conjunção: a organização, neste caso, mescla diferentes enunciados sobre o suporte, ocorrendo o contrário da diagramação “dissociativa”. Os textos e as imagens não se encontram dispostos em espaços reservados, mas articulados numa composição geral e, na maioria das vezes, em página dupla. Há a apresentação de vários enunciados, muitas vezes indistintos, entremeados e não justapostos. Os textos integram a imagem e, dessa forma, as mensagens visuais ou verbais se revelam conjunta e globalmente. Dessa forma, nesse tipo de diagramação, é difícil separar o texto da imagem, porque um participa do outro em relação à expressão plástica. Os livros que adotam esse tipo de organização, com frequência desenvolvem um discurso mais poético do que narrativo, possibilitando ao leitor uma livre exploração das diversas mensagens.

Figura 12: Conjunção



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Que bicho será que botou o ovo?/Angelo Machado e Roger Mello)

É possível observar que a diagramação do livro ilustrado contemporâneo se caracteriza por grande liberdade formal, visto que o criador dispõe de muitas opções para se expressar por meio de imagens e de possibilidades de variações em relação à organização da página.

Enfim, esses conteúdos tiveram o objetivo de apresentar diversos recursos de diagramação e esclarecer que as escolhas da diagramação pelos ilustradores são intencionais. Por exemplo, se existe a intenção de valorizar uma determinada imagem é concedido a ela um espaço específico para maior destaque, uma “imagem pode também ocupar a totalidade da página, ou mesmo da página dupla, e sangrar a margem do papel” (LINDEN, 2011, p.68). Segundo a autora, as diferentes estruturas terão implicações diversas e, dependendo da intenção narrativa, ocorrerá a escolha em misturar textos com imagens, associá-los ou distingui-los.

O objetivo de trabalhar as funções das molduras, o enquadramento, desenquadramento, campo e extracampo foi de: apresentar conteúdos que possibilitariam melhor compreensão da leitura das imagens, desenvolver a percepção visual, demonstrar que esses recursos são escolhidos e utilizados pelos ilustradores de forma intencional, para expressar da melhor forma suas ideias em suas narrativas visuais.

Assim, é importante esclarecer que a forma como as imagens se inserem na página não deixa de ter implicações para a percepção, assim, uma imagem em uma moldura bem definida, ou emoldurada sem contorno, ou uma imagem ocupando todo o espaço da página são projetos distintos e podem ser portadoras de significado. A composição, o ângulo de visão e a perspectiva são condicionados pela forma e dimensão da moldura, podendo ter inúmeras implicações para a leitura (LINDEN, 2011).

A primeira função da *moldura*, segundo a autora, é fechar uma imagem, delimitar, marcar uma representação, definindo um espaço narrativo coerente, uma unidade dentro da narrativa por imagens. A dimensão de uma moldura tem um efeito fundamental sobre a composição da imagem, sua forma é muito variável e a escolha se inclui entre as características do estilo dos ilustradores. Algumas formas de moldura, por exemplo, a redonda, efetua aproximações com a fotografia, seu emprego na folha de rosto (figura 13) ou na última página de um livro ilustrado condiciona a função de prólogo ou epílogo à uma imagem.

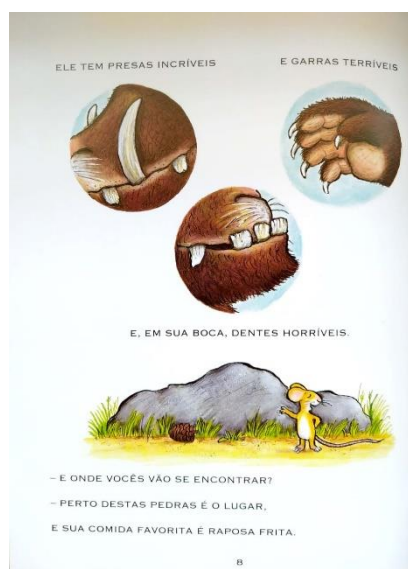
Figura 13: Moldura redonda



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O Grúfalo/Júlia Donaldson e Axel Scheffler)

A autora revela ainda que a moldura pode ter uma função *separadora*, para distinguir a figura do fundo e para distinguir várias mensagens existentes na narrativa, numa sequência de imagens, conforme a figura 14 a seguir:

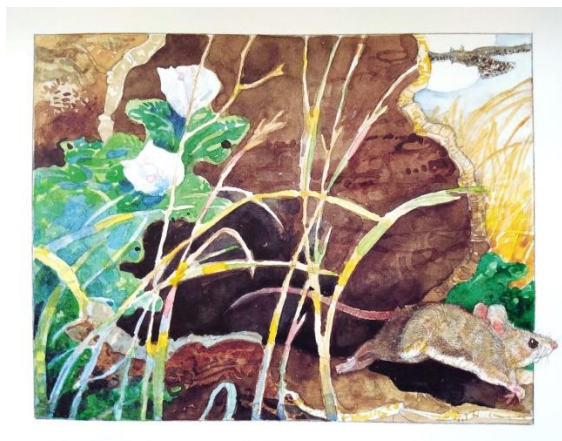
Figura 14: Função separadora



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O Grúfalo/Júlia Donaldson e Axel Scheffler)

A moldura é importante para diferenciar uma vinheta da outra e serem lidas separadamente. Essa função também distingue representações plásticas das verbais. Além disso, a moldura pode estar presente apenas para ser transgredida, é comum imagens cujos personagens ou elementos a ultrapassam, por exemplo, uma bola lançada, algum objeto ou animal saindo da moldura, visando a criar uma ilusão de movimento, como exemplo a figura a seguir:

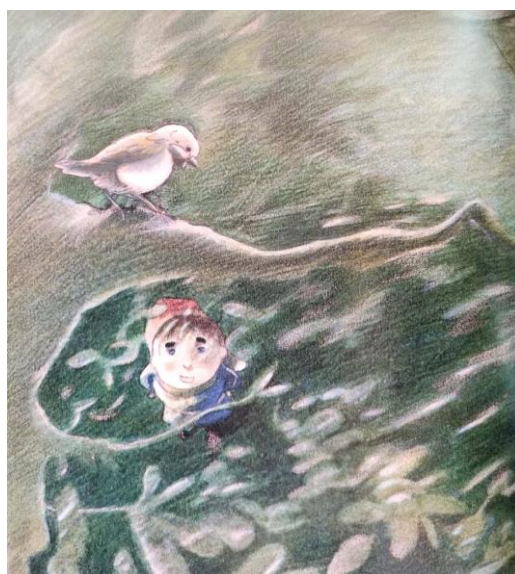
Figura 15: Transgressão



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/ Jerry Pinkney)

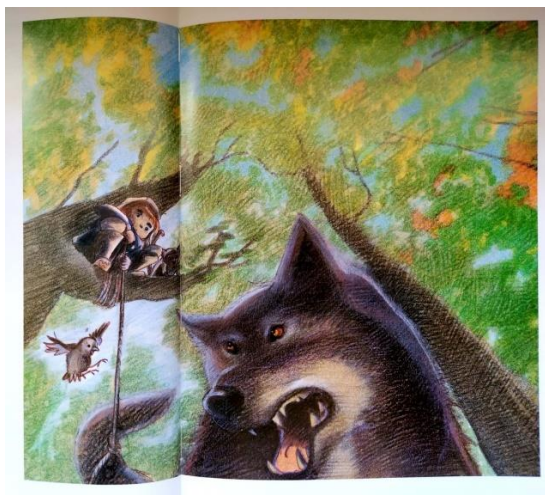
A noção de *enquadramento* surgiu do cinema e acabou por designar a posição da moldura em relação à cena representada. Assim, se a cena se refere à vista de cima para baixo, se fala em “*plongée*” (figura 16), mas, se está relacionada à vista de baixo para cima, se denomina “*contra-plongée*” (figura 17).

Figura 16: Plongée



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Pedro e o lobo/Sergei Prokofiev- adap. Heloisa Pietro)

Figura 17: Contra-plongée



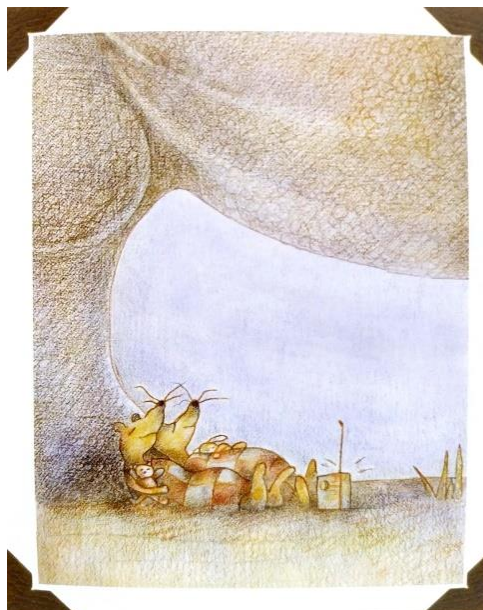
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Pedro e o lobo/Sergei Prokofiev- adap. Heloisa Pietro)

Essa noção de enquadramento acarreta implicações específicas quando a criança é representada: em um enquadramento *contra-plogée*, o ponto de vista será provavelmente interpretado como o da criança. E o *plongée*, provavelmente será o ponto de vista de um adulto, ou de algo alto como exemplo, uma árvore (LINDEN, 2011).

A seleção do modo de ver a cena cria uma intimidade com o leitor, com o tipo de visão que ele está usufruindo, ou seja, se está olhando tranquilamente a cena ou se está participando dela. “Todo esse material sensorial que o ilustrador utiliza, permitindo que uma criança realize uma leitura visual ordenada, é obtido pelo uso de perspectiva e do ponto de vista escolhidos” (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Há ainda, o recurso do *desenquadramento*, no qual a moldura pode não apresentar integralmente os personagens ou elementos importantes da imagem, a moldura “corta” os personagens (figura 18). “Ela está ligada a um código e, nesse sentido, o leitor precisa aprender a não interpretá-la como um simples ‘corte’” (LINDEN, 2011, p. 76).

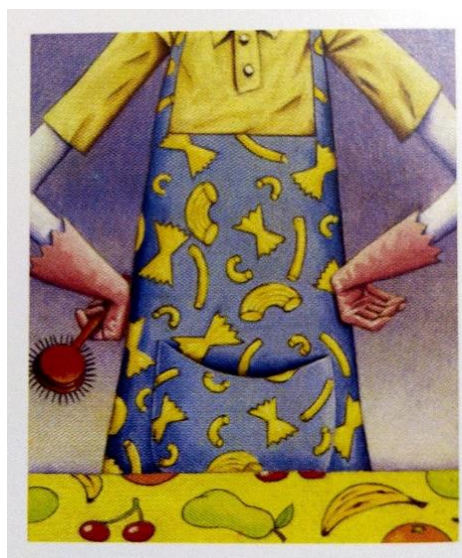
Figura 18: Rinoceronte



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: A vida selvagem: diário de uma aventura/Claudia Rueda)

O enquadramento pressupõe a seleção de uma imagem contendo um determinado campo observado de um determinado ângulo com certos limites precisos, assim, o *campo* seria a superfície de representação delimitada pela moldura e um *extracampo* que, embora não seja representado, existe em potencial.

Figura 19: Extracampo

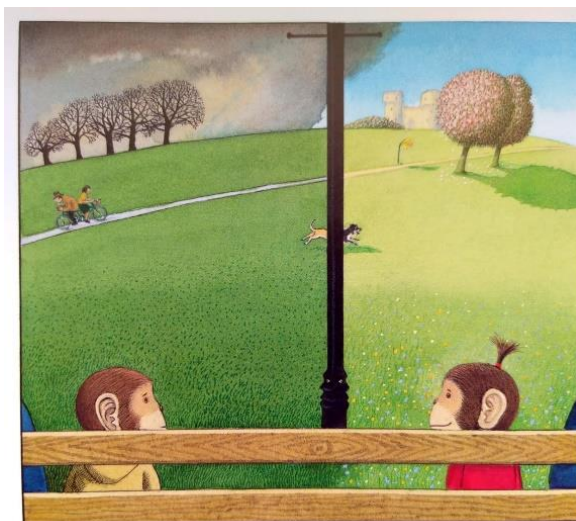


Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Para ler o livro ilustrado/Sophie Van Der Linden)

O contracampo é outro procedimento referente ao campo, que foi tirado da linguagem cinematográfica, no qual a uma imagem mostrando um campo específico, sucede-se outra que revela o campo situado defronte, por exemplo, “quando dois personagens estão conversando, é

possível mostrá-los de perfil de maneira a inserir ambos dentro da moldura, mas também se pode optar por mostrar, sucessivamente, em função do diálogo, um personagem de frente (campo), e depois o outro (contracampo)” (LINDEN, 2011, p. 77). (Figuras 20 e 21)

Figura 20: Perfil



Fonte: Foto da pesquisadora (livro Vozes do parque/Anthony Browne)

Figura 21: Frente



Fonte: Foto da pesquisadora (livro Vozes do parque/Anthony Browne)

Segundo Faria (2016), o enquadramento se completa pelos planos em que a imagem é apresentada, havendo grande variedade, aparecendo nas ilustrações dos livros infantis. Como exemplificado por Vaz e Silva (2016), há um:

Plano geral ou de conjunto, “representa os personagens e um pouco mais do cenário” (VAZ E SILVA, 2016, p. 234).

Figura 22: Plano geral



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

Plano médio ou aproximado, que “representa os personagens da cintura para cima, permitindo ao leitor a visualização, de forma mais detalhada, suas expressões faciais e corporais” (VAZ E SILVA, 2016, p. 234).

Figura 23: Plano médio



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

Primeiro plano, “representa o personagem na altura dos ombros, com o objetivo de realçar suas expressões faciais e seu estado emocional” (VAZ E SILVA, 2016, p. 235).

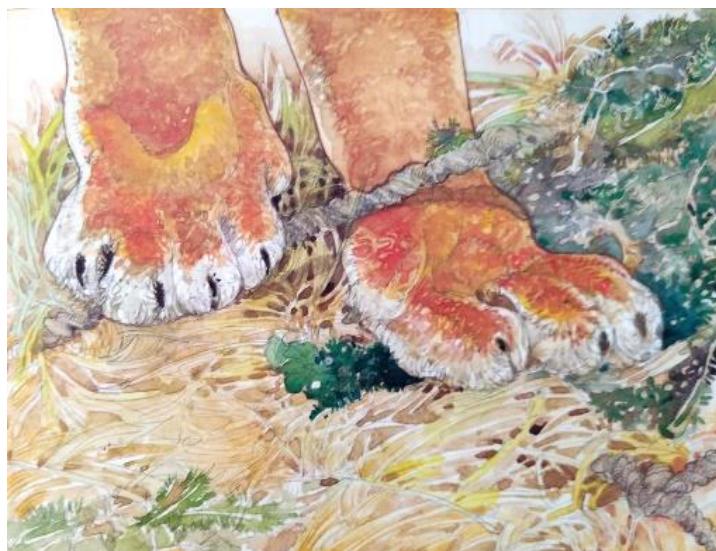
Figura 24: Primeiro plano



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

E o Plano detalhe, pormenor ou *close-up*, cuja sua função consiste em realçar um elemento da figura, “enquadra um detalhe da anatomia do personagem ou de um objeto da cena, destacando um pormenor que poderia passar despercebido pelo leitor” (VAZ E SILVA, 2016, p. 235), que ressalta a dramaticidade da cena.

Figura 25: Plano detalhe



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

A montagem de um livro ilustrado, de acordo com Linden (2016), consiste em organizar a sucessão das páginas duplas e trabalhar com a ideia de continuidade. Os criadores também podem considerar o espaço do livro aberto como um suporte expressivo em si, capaz de escapar ao movimento de encadeamento de páginas.

Isso demonstra, segundo a autora, duas principais tendências que regem a organização dos livros ilustrados: um conjunto vetorizado, quando se inscreve numa continuidade, encadeando página a página; e como sobreposição de espaços fixos sucessivos, quando cada página dupla propõe uma configuração nova e coerente nesse espaço. Essa distinção é importante porque a expressão do tempo, do movimento, as modalidades da narrativa dependem dessas escolhas. É na sequência das páginas que se constrói um discurso. “A organização em dupla favorece a fruição da leitura. O livro ilustrado, de modo particular, se baseia nesse encadeamento. Mais que qualquer outro suporte, o discurso completo é percebido na escala do livro, na sequência das páginas viradas” (LINDEN, 2016, p. 87).

Quadro 16 - Pauta do dia 27/05/19

PAUTA: 27/05/2019

1. Ponto de Observação: Hoje o que marcou foi... Porque...

2- Leitura do livro: “Quem soltou o PUM?” - Blandina Franco e José Carlos Lollo.

3 - Conteúdos:

- Formação de novas sinapses (imagem do link -[A Criança e Seu Desenvolvimento - O desenvolvimento cerebral \(primeirainfanciaempauta.org.br\)](http://A Criança e Seu Desenvolvimento - O desenvolvimento cerebral (primeirainfanciaempauta.org.br)))

- Articulação entre imagem e texto.

- Narrativa no livro de imagem.

- Texto de apoio: Articulação do texto com a ilustração. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. p. 39- 53
- Texto de apoio: *A narrativa no livro de imagem*. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016. P. 55-82.

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “Quem soltou o PUM?”, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, teve o objetivo de analisar a articulação entre o texto e a imagem, realizar o exercício de leitura apenas do texto verbal e, posteriormente, com as imagens, para observar que o texto verbal e as imagens, nesse caso, estão articuladas para possibilitar a compreensão.

Uma imagem de um quadro sobre a formação de novas sinapses foi apresentada ao grupo, visando lançar uma reflexão sobre a importância de proporcionar um ensino significativo aos alunos da Educação Infantil, pois, segundo as indicações presentes na imagem, o período em que ocorre maior desenvolvimento das funções psíquicas, a linguagem, capacidades sensoriais e formação de novas sinapses, é na faixa etária de zero a seis anos.

Os conteúdos sobre a articulação entre texto e imagem e a narrativa no livro de imagens tiveram como textos de apoio *Articulação do texto com a ilustração* e *A narrativa no livro de imagem*, ambos de Faria (2016), contido no livro “*Como usar a literatura infantil na sala de aula*”, tendo como finalidade esclarecer a importância de o professor e a professora ter acesso a esse conhecimento, para ter condições de ensinar a leitura de imagens às crianças e promover o desenvolvimento da percepção visual.

É importante destacar que conhecer os recursos utilizados pelos criadores de livros ilustrados, para se expressarem, contribui para melhor compreensão da leitura, visto que:

O livro ilustrado não é apenas texto e imagem, é texto e imagem no espaço desse estranho objeto que é o livro. A disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, suas localizações também fazem sentido” (LINDEN, 2011, p. 86).

Segundo Faria (2016, p. 39) nos “bons livros ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa. É possível afirmar que os livros com ilustrações apresentam dupla narração”. A autora destaca que a lógica textual e a lógica iconográfica estão articuladas para que haja a compreensão, porém, apresentam formas diferentes de leitura, pois, na leitura da escrita, em nossa cultura, o olho percorre a linha da esquerda para a direita e de cima para baixo, linha a linha, pela trajetória do olhar. Na leitura de uma imagem, a trajetória do olhar não é linear, se percorre a ilustração em diversas direções, de acordo com as características da imagem e conforme a intenção do ilustrador. Assim, o ilustrador pode dirigir o olhar do leitor, levando-o a percorrer a imagem em um determinado sentido, por exemplo, o livro “*Ida e Volta*”, de Juarez Machado, no qual as pegadas da personagem se orientam da esquerda para a direita.

Na relação entre o texto e a imagem, existem vários modelos teóricos, mas no livro infantil, de acordo com Faria (2016), o mais comum é a de repetição e/ou de complementaridade, dependendo dos objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração infantil. Em um livro com uma função pedagógica, por exemplo, de auxiliar da alfabetização, ocorre a repetição do enunciado escrito na imagem. Para a autora, a boa ilustração deve ser de complementaridade, na qual, um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro não poderia dizer, devido a sua constituição.

Em relação à função de *repetição*, segundo Linden (2011), a leitura da segunda mensagem não traz nenhuma informação suplementar, dando ao leitor a sensação de ler a mesma mensagem de forma diferente, induzindo a uma relação de redundância. E, sobre a *complementaridade*, a autora utiliza o termo “*colaboração*”, por expressar a ideia de textos e

imagens trabalhem em conjunto, em vista de um sentido comum e, dessa maneira, considera-se “de que modo se combinam as forças e fraquezas próprias de cada código. Articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois” (LINDEN, 2011, p. 121).

Quanto à função da imagem, segundo Faria (2016, p.42), “as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de ‘criar/sugerir/complementar o espaço plástico’, quanto à descrição é ‘marcar os momentos-chave da ação na narrativa pela duplicação visual’[...]”. A autora afirma que a imagem precisa concentrar elementos de hipersignificação da narrativa como: a) os *elementos estáticos*, aqueles relacionados à descrição, como o ambiente da ocorrência da ação, as personagens e suas características, vestimentas, lugar onde vivem, seus objetos, entre outros; b) os *elementos dinâmicos*, que estão relacionados ao encadeamento da narrativa, como exprimir com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras das personagens, o ritmo da ação e a progressão da narrativa.

Ao manusear um livro ilustrado, é possível perceber a existência de uma estreita relação com a página dupla, na qual “a organização das diferentes mensagens não necessariamente respeita a compartimentação por página. Textos e imagens se dispõem livremente na página dupla” (LINDEN, 2011, p. 65). Assim, ao se segurar um livro ilustrado nas mãos, não há como prever a organização interna dele, porque é o espaço de todas as possibilidades.

O conteúdo sobre a narrativa no livro de imagem teve como objetivo esclarecer que as histórias narradas por imagens possuem aspectos que lhe são próprios e técnicas específicas. Um trabalho minucioso com as crianças, indicando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que, por exemplo, explicam o espaço, o tempo, características das personagens, o movimento, entre outros, “aprofundará a leitura de imagem e da narrativa e estará ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio.” (FARIA, 2016, p.59).

O ponto de observação objetivou avaliar o conteúdo que foi mais significativo para as professoras e o que mais as afetou.

Quadro 17 - Pauta dos dias 03/06 e 10/06/19

PAUTA: 03/06 e 10/06/19

1- Leitura: “Não é uma caixa” - Antoinette Portis

2. Ponto de Observação: Foi interessante saber... Porque...

3- Conteúdos:

<p>- Continuação do conteúdo da aula anterior: Articulação entre imagem e texto e a narrativa nos livros de imagem.</p> <p>- Sintaxe visual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de apoio: Artes visuais- De RODRIGUES, S. M. P. et al. In: Proposta Pedagógica da Ed. Infantil - Bauru/ Artes, p.443-503 <p>-De onde vem a inspiração para escrever livros?</p> <p>Sugestões de leituras da área do autor(a) dos seguintes livros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pai, não fui eu! De BRENMAN, Ilan e CANTONE, Ana Laura. São Paulo: All Books, 2013. • Vó, para de fotografar! De BRENMAN, Ilan e KARSTEN, Guilherme. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018. • Orie. De HIRATSUKA, Lúcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. • A visita. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Farol Literário, 2012. • O caminhão. De HIRATSUKA, Lúcia. São Pauo: Cortez, 2017 <p>4-Atividade prática: criação de histórias a partir de sons</p> <p>5- Orientações para os próximos encontros e esclarecimento de dúvidas:</p> <p>Leitura das pautas dos próximos encontros.</p> <p>6-Avaliação</p>
--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis, teve como objetivo ampliar o repertório de histórias das professoras, observar a articulação entre o texto escrito e o texto visual e relacionar o faz de conta na história com os diversos significados e sentidos que uma criança atribui a uma caixa, conforme o conteúdo de seu repertório e de suas necessidades.

Foi dado continuidade ao conteúdo do encontro anterior, sobre a narrativa nos livros de imagem e também foi apresentado alguns modelos de estruturas narrativas em livros infantis, para possibilitar às professoras mais um conteúdo a contribuir em suas escolhas.

Segundo Faria (2016), os livros infantis apresentam narrativas curtas, podendo ser consideradas contos. Conto é uma designação de histórias e narrações tradicionais que, na sua origem, eram orais em sociedades ágrafas, transmitidas de geração em geração. “Perrault, na França, no fim do século XVII e os irmãos Grimm, na Alemanha, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos” (FARIA, 2016, p. 23).

A partir da passagem do oral ao escrito, transformou a narrativa em outro objeto, e “o conto se transforma em texto e em seguida em livro, apoiado algumas vezes em ilustrações. E

assim, chegamos à literatura para crianças, que tem sua origem em contos populares [...]” (FARIA, 2016, p. 24).

Desse modo, a literatura infantil abrange diferentes tipos de contos, entre tradicionais e os modernos. Para a autora, os contos tradicionais, como os contos de fadas, contos maravilhosos, possuem relevância porque tocam aspectos importantes de nossa natureza e de nossa história, apresentando o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência adquirem dimensões imaginárias e simbólicas. “Por isso, os contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças” (FARIA, 2016, p. 24).

Sobre os contos de fadas, Vigotski (2010, p. 361) afirma que: “Como a brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança”. Porém, o autor faz uma ressalva e chama a atenção para o “fantástico nocivo”, porque no psiquismo nada passa sem deixar vestígios, tudo cria os seus hábitos, permanecendo para o resto da vida. Se, por exemplo, a criança desde cedo se acostuma a acreditar em “bicho papão”, no mendigo com sacos nas costas que pega as criancinhas, “tudo isso não só lhe bloqueia o psiquismo como, ainda pior, determina-lhe o comportamento. É absolutamente claro que a criança ou teme, ou se sente atraída por esse mundo mágico, mas nunca fica passiva em relação a ele” (VIGOTSKI, 2010, p. 355). Assim:

A utilidade educativa decorrente da introdução do velho com o saco nas costas no uso doméstico esgota-se na vantagem imediata na intimidação através da qual pode-se conseguir que a criança pare imediatamente com as suas traquinagens ou cumpra alguma ordem. O mal daí decorrente pode refletir-se em formas de comportamento humilhantes para o homem muitos decênios depois (VIGOTSKI, 2010, p. 355).

O autor ainda denomina essa maneira de ensinar como educação para a cegueira e para a surdez em relação ao mundo. Dessa forma, a justificativa para uma obra fantástica é “o seu fundamento emocional real, e não nos surpreende o reconhecimento de que, com a supressão do fantástico nocivo, o conto de fadas ainda assim continua sendo uma das formas da arte infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 359), visto que:

Em arte tudo é fantástico ou tudo é real, porque tudo é convencional, e a realidade da arte significa apenas a realidade daquelas emoções a ela relacionadas [...], para a criança é mais importante saber que tal coisa em realidade nunca houve de que se trata apenas de um conto de fadas, e que ela aprendeu a reagir a isso como a um conto de fadas; logo, deixou de surgir por si mesma a questão de saber se na realidade tal ocorrência é ou não possível. Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado (VIGOTSKI, 2010, p. 358).

Essas questões tornam-se importantes durante as escolhas de livros pois, dependendo do conteúdo de cada conto, o resultado poderá ser diferente na formação da criança.

Sobre os contos modernos, Faria (2016) afirma que são narrativas originais e não têm a ver com a tradição oral, porém, trazem uma renovação para o maravilhoso e, além disso, esses contos “abordam o dia a dia das crianças, desde as situações mais banais do cotidiano até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nosso tempo e com os quais, conscientemente ou não, os pequenos leitores estão em contato” (FARIA, 2016, p. 24). A autora revela ainda que as narrativas tradicionais ou modernas podem ser definidas como “expressão de modificações de um estado inicial. Por isso, a estrutura das narrativas é essencialmente temporal” (FARIA, 2016, p. 24).

A autora sintetiza as fases de uma narrativa da seguinte forma: a) *Situação inicial*: apresenta um estado de equilíbrio ou um problema; b) *Desenvolvimento*: é o “miolo” da narrativa, no qual se concentra as tentativas de solução do problema, com ou sem ajuda de pessoas, por meio de atos reais ou da ordem do maravilhoso; c) *Desenlace*: este, pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, ocorre a solução do problema e a recuperação do equilíbrio e, no desenlace infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado.

Para exemplificar sobre os momentos de uma narrativa conforme essa estrutura, apresentarei a história - “*O rato e a montanha*”, de Antonio Gramsci (2019). Esse autor nasceu na Itália, era filósofo, jornalista e político, foi perseguido e preso pelo governo fascista de Benito Mussolini. Escreveu essa história quando estava na prisão e a enviou por meio de uma carta à sua esposa, pedindo que ela lesse para seus filhos, pois era o seu desejo que essa história fosse passada adiante. Ele faleceu na prisão com 46 anos.

E na intenção de também contribuir para passar essa história adiante, a escolhi para exemplificar a estrutura de uma narrativa, de acordo com a estrutura citada por Faria (2016): situação inicial, o desenvolvimento e o desenlace.

Trata-se de uma história que inicia com um menino dormindo, há um copo de leite pronto para quando ele acordar, mas um rato bebe o leite. Essa é a situação inicial de equilíbrio.

O menino, sem ter o leite para tomar, chora e a mãe também, porque não havia mais leite. O rato, desesperado, não quer que o menino chore. Ele sabe onde conseguir mais leite. Dessa forma, surge um problema para o rato, que é o fato de não ter mais leite para o menino tomar e ele sai à procura de uma solução.

O início do desenvolvimento ocorre quando, para tentar solucionar o problema da falta de leite, o rato sai à procura de leite e dialoga com uma cabra:

- Dona cabra, a senhora poderia me dar leite para o café da manhã do menino?

- Poder, eu poderia...” - respondeu a cabra. - Se eu tivesse capim para comer.
- Então, o rato continua seu percurso e pergunta ao campo:
- Senhor Campo, poderia fazer brotar capim, para que a cabra tenha o que comer?
- Posso fazer brotar todo o capim que você quiser, rato – respondeu o campo. - Desde que você consiga água para me regar.
- O rato vai até a fonte, mas a fonte foi arruinada pela guerra, e a água escoou.
- Poderia lhe arranjar muita água – disse a fonte. - Mas para isso eu preciso ser reparada
- E o rato disse:
- Então, teremos de chamar o pedreiro!
- Consertar a fonte? – perguntou o pedreiro ao rato. - Mas onde conseguiremos as pedras para isso?
- As pedras vêm das montanhas, pensou o rato.

Assim, o rato decidiu ir até a montanha, encontrou suas encostas e os cursos dos riachos secos. Homens de negócio haviam derrubado tudo, e a montanha mostrava suas entranhas sem terra. Então o rato contou para a montanha toda a história do menino que não tinha leite para o café da manhã... E prometeu à montanha que o menino, quando crescesse, replantaria pinheiros, carvalhos e castanheiras. A chuva voltaria a formar riachos e a regar o vale, as terras voltariam a ser férteis... Assim, o rato convenceu a montanha, que lhe deu as pedras de que o pedreiro precisava. A fonte recuperou sua água. O campo a bebeu. A cabra teve capim à vontade e deu tanto leite que o menino poderia até tomar banho com ele.

Nesse momento, o problema inicial foi resolvido, a falta de leite, mas a história não terminou aí, havia ainda uma outra questão a ser resolvida quando o menino crescesse. Assim, a narrativa prossegue. Quando o menino cresceu, cumpriu a promessa do rato e, dessa forma, as árvores povoaram de novo as encostas da montanha, os animais do bosque regressaram, o solo voltou a ser fértil... e a montanha recuperou todo o seu esplendor. E, ao final, o menino disse: -“Cumprimos nossa missão, meu amigo. Vamos ver como ficou?”. Nessa cena, a imagem apresenta o menino olhando pela janela e, na outra página dupla, mostra o que o menino vê, uma paisagem bem diferente da inicial, a base das montanhas coberta de árvores e também muitas outras árvores frondosas, próximas à cidade.

É possível observar, no início da narrativa, um problema “menor” aparentemente que, no decorrer da história, em seu desenvolvimento, outras informações foram surgindo e mostrando a existência de um problema de âmbito maior por trás da falta de leite inicial. Por meio de um esforço coletivo esse problema também foi solucionado.

A materialidade do livro apresenta-se em formato vertical, com capa dura e abre no sentido de baixo para cima, como um bloco de anotações (figura 26). É interessante observar, na capa, já o indício do problema e também a solução, visto que há uma imagem de uma montanha com um lado sem árvores e uma pessoa plantando uma árvore e, do outro lado da montanha, está repleto de árvores.

Figura 26: O rato e a montanha



Fonte: Foto da pesquisadora (livro O rato e a montanha/Antonio Gramsci)

A guarda inicial do livro também traz uma imagem dando indícios do problema, apresentando árvores cortadas e secas e, na guarda final, a imagem apresenta uma floresta verde, com pássaros voando, dando indícios da solução do problema. Isso tudo contribui para a formação de sentidos sobre a narrativa, reforçando a compreensão.

Faria (2016) afirma que essa estrutura de narrativa também está presente nos livros de imagens, aqueles que não contém textos verbais escritos. Como exemplo, podemos citar a história: “O gato Viriato, fazendo arte” (figura 27), de Roger Mello (2002), nascido em Brasília, artista gráfico e autor de livros, peças teatrais e histórias em quadrinhos.

Figura 27: O gato Viriato, fazendo arte



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O gato Viriato, fazendo arte/ Roger Mello)

O seu livro apresenta, no início da história, uma imagem representando a situação de equilíbrio: um gato descansando tranquilamente. Na segunda imagem surge um problema quebrando o equilíbrio: uma lagartixa joga uma bolinha na cabeça do gato, ele acorda e sai correndo atrás da lagartixa; e, para resolver o problema, o gato sai em perseguição à lagartixa.

Nessa dinâmica, ambos derrubam tintas de cores diferentes, pisam e passam por uma tela em um cavalete, deixando vários borrões coloridos e marcas de pegadas. Para o restabelecimento da situação inicial, surge o dono da tela que a pega e a coloca debaixo do braço, enquanto o gato e a lagartixa o observam temerosos. Mas, na imagem final, o quadro aparece na parede de uma sala, decorando o ambiente e tanto o gato como a lagartixa estão com uma expressão orgulhosa, restabelecendo o equilíbrio.

A autora também fala sobre a estrutura das *historietas moralizantes* tradicionais. Também é relevante a apresentação às professoras, para terem condições de distingui-las das demais estruturas narrativas, porque, conforme a autora, elas ainda são comuns em livros didáticos, cartilhas e em alguns livros para crianças.

A estrutura de uma história moralizante ocorre da seguinte forma: a) *Equilíbrio*: reproduz a ordem adulta da sociedade, com normas rígidas de comportamento; b) *Problema*: ocorre o rompimento dessas normas; c) *Desenvolvimento*: o personagem sofre as consequências do rompimento das normas, como doenças, privações, medo, assim por diante; d) *Desenlace*: o equilíbrio é restabelecido e o personagem se arrepende e aceita a norma ou é castigado.

Após conhecer os exemplos acima, podemos observar que existe uma grande variedade de estruturas narrativas, entretanto, nas histórias infantis, ainda predomina a estrutura tradicional das antigas narrativas.

Nesse sentido, Faria (2016) sugere aos professores e as professoras a apresentação de outras modalidades que possam transgredir o modelo tradicional e proporcionar boas discussões em sala de aula, principalmente, ao se analisar umas em contraste com as outras.

Dessa forma, creio que o professor ou a professora poderá utilizar os livros em sua diversidade, mesmo aqueles que apresentam conteúdos considerados “moralizantes” e tradicionais. Não seria uma questão de bani-los da escola, visto que estão presentes em diversos lugares. Mas, apresentá-los de forma consciente e com o objetivo de dialogar e refletir com as crianças sobre seus conteúdos, conhecer produções de diferentes contextos históricos e culturais, compreender as contradições existentes neles, além de fazer questionamentos e relações com a realidade.

O conteúdo sobre sintaxe visual, presente no texto sobre artes visuais da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, foi abordado com o objetivo de rever os elementos que compõem um texto visual, como exemplo, o ponto, a linha, a cor, a forma, a tonalidade, a textura, entre outros, para contribuir com a leitura de imagens e para que as professoras tenham condições de possibilitar às crianças, experiências com esses elementos, visto que é tarefa do ensino de Artes Visuais:

[...] assegurar que as crianças vivam intensas experiências, estabelecendo relações entre diferentes modos de utilização dos elementos visuais (sintaxe visual), sendo capazes de [...] interpretar composições (recepção/leitura) e de compor com elas (criação) (RODRIGUES et al, 2016, p. 459).

Foi sugerido ao grupo a leitura da área do autor de alguns livros como: “Pai, não fui eu!” e “Vó pára de fotografar!”, ambos do escritor Ilan Brenman, além de “Orie”, “A visita” e “O caminhão”, de Lúcia Hiratsuka. Essa proposta teve o objetivo de pesquisar de onde esses autores obtiveram a ideia ou a inspiração para escrever suas histórias.

Tendo como finalidade desenvolver a imaginação, a atividade criadora e demonstrar que é possível criar histórias a partir de sons variados e, de forma lúdica, foi proposta uma atividade prática de criação de histórias a partir de sons, na qual as professoras, no primeiro momento, explorariam diversos instrumentos como: o chocalho, reco-reco, castanhola de tampinhas, corneta de bexiga e pau de chuva. Após essa exploração, fariam uma lista de coisas que representassem os sons dos instrumentos, por associação, como por exemplo, a corneta de bexiga lembra o som do que? De navio, apito do trem, caminhão.

E, a partir do levantamento das palavras, que “representam” determinados sons, seria criada uma história coletiva, sendo que cada professora escolheria uma ou duas palavras da lista e os objetos sonoros que as representam, para criar uma frase e, a próxima professora daria a sequência à história, com suas palavras escolhidas e assim sucessivamente, até a finalização da história. No final, a história deveria ser apresentada por meio de leitura e de sonorização da história com os instrumentos escolhidos.

Foi reservado um momento para organização dos próximos encontros e para a leitura das pautas, com o objetivo de esclarecer dúvidas sobre as pautas planejadas e orientar o grupo para as futuras ações em minha ausência, devido a licença para tratamento de saúde.

O ponto de observação visou avaliar qual conteúdo foi mais significativo para as professoras e se algum conteúdo não foi compreendido.

Quadro 18 - Pauta do dia 17/06/19

PAUTA: 17/06/2019 (sem a presença da diretora)

1. Leitura: Professora Keli “Até as Princesas soltam pum.” - Ilan Brenman

Sugestão às professoras: pesquisar como o autor escreveu essa história, o que o motivou.

2. Ponto de Observação: Foi interessante saber... Porque...

3- Conteúdo:

- Atividade prática: criação de histórias a partir de palavras pré-escolhidas.

animais	plantas	elem. da natureza	objetos	sentimentos
Gato	Floresta	Vento	Chapéu	Alegria
Cachorro	Árvore	Chuva	Sapato	Tristeza
Pássaro	Flor	Rio	Chaves	Medo
Cobra	Fruta	Montanha	Relógio	Saudade
Macaco	Gramma	Trovão	Caixa	Raiva

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A atividade de leitura foi escolhida pela professora Keli, que apresentaria o livro “Até as Princesas soltam pum”, de Ilan Brenman e foi sugerido às professoras que pesquisassem o autor, para descobrirem o que o motivou para escrever tal história.

A proposta dessa atividade, além de ter como objetivos ampliar o repertório de histórias, possibilitar a atividade de análise dos paratextos e a interpretação das imagens do texto visual, também visou a levá-las a conhecer um pouco dos autores, que por meio de seus relatos sobre seu processo criador, pudessem desmistificar o ato de criação de histórias como sendo algo inatingível pelas professoras ou pelas crianças. Buscamos mostrar, dessa forma, que as histórias surgem de fatos reais, de experiências do cotidiano, de lembranças da infância, de desejos e sonhos, entre outros, incentivando-as para a elaboração de suas próprias histórias e desenvolvimento da capacidade criadora da imaginação. Segundo Rodari (1982, p. 162), “A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico: é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana”.

Na atividade prática foi sugerida a criação de uma história a partir de palavras pré-escolhidas, dispostas em um quadro. Cada professora escolheria uma palavra de cada coluna e com elas, criaria uma história.

A técnica de se colocar várias palavras em categorias diversificadas, foi uma adaptação do ‘Binômio Fantástico’ de Gianni Rodari, pois uma única palavra age “apenas quando encontra outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se descobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta” (RODARI, 1982, p. 20). A proposta, contendo várias palavras diferentes, visou-se a oportunizar a escolha à cada uma, de acordo sua afinidade com as palavras e suas experiências, além de incentivá-las à criação, por meio do desafio na

elaboração de uma história com palavras “estranhas” umas às outras, para exigir da imaginação e do pensamento, soluções para a criação de caminhos, visando à aproximação das palavras, visto que

É necessária certa distância entre duas palavras, é necessário que uma seja suficientemente estranha à outra e sua aproximação: discretamente insólita, para que a imaginação se veja obrigada a instituir um parentesco entre elas, para criar um conjunto (fantástico) onde os dois elementos estranhos possam conviver (RODARI, 1982, p. 21).

O ponto de observação teve o objetivo de avaliar e registrar qual conteúdo despertou o interesse do grupo ou se não houve interesse e os motivos para, posteriormente, serem discutidos no grupo.

Quadro 19 - Pauta do dia 24/06/19

PAUTA: 24/06/19 (sem a presença da diretora)

1- Ponto de Observação: Foi interessante saber... Porque...

2- Leitura pelas professoras: (Sem registro)

3- Conteúdos:

- Atividade prática com criação de histórias por meio de experiências. Exemplos:

- Alguma lembrança da infância;
- Uma surpresa que te deixou feliz;
- Um fato que marcou a sua vida,
- Uma vivência engraçada,
- Uma descoberta, etc.

4-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Este encontro foi coordenado por uma professora que ficou responsável por apresentar a pauta e recordar as orientações sobre a atividade prática, em que foi sugerida a criação de uma história a partir de: uma vivência engraçada, de lembranças da infância, uma surpresa feliz, a descoberta de um conhecimento que o ajudou a compreender a realidade ou um fato que marcou a sua vida.

O objetivo dessa atividade prática foi possibilitar um momento para a criação de narrativas a partir da vivência de cada uma, tendo como exemplo, os relatos de autores como Ilan Brenman e Lúcia Hiratsuka, discutidos em encontros anteriores, ao contar no espaço da

área do autor, como tiveram a ideia da história e o que os motivaram para a escrita, que na maioria das vezes, foram criadas a partir de suas vivências.

Quadro 20 - Pauta do dia 29/07/19

PAUTA: 29/07/19

1. Ponto de Observação: De tudo que revimos hoje sobre a criação de histórias, percebi que foi mais fácil.....
 porque.....e as dificuldades
 foram.....porque.....

2- Leitura: *“As três perguntas” Texto e ilustrações de Jon J. Muth*

3- Conteúdos:

- Rever o trabalho desenvolvido no mês de junho- dias: 03, 10, 17 e 24/06;
- Elencar e esclarecer as dúvidas, abordar os conteúdos que não foram desenvolvidos;
- Relato e leitura das tarefas - criação de histórias.

4-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “As três perguntas”, de Jon J. Muth, teve como objetivo ampliar o repertório de histórias das professoras, possibilitar um momento de discussão sobre as três perguntas presentes na narrativa: qual é o melhor momento para fazer as coisas? Quem é mais importante? Qual é a coisa certa a ser feita? e compartilhar os sentidos que essas questões têm para cada uma, ouvir o que o outro pensa e refletir sobre o quanto uma obra de literatura nos conduz a pensar a realidade e as questões que permeiam a vida humana.

A recordação dos conteúdos anteriores teve o objetivo de responder as dúvidas e superar as dificuldades que foram levantadas nos encontros, durante a minha ausência, como também, abordar os conteúdos que não foram desenvolvidos nesse período.

O relato sobre o processo de criação e a leitura das histórias produzidas pelas professoras teve como objetivo compartilhar os desafios enfrentados nesse processo e as dificuldades; observar que muitas questões apontadas são comuns a todos, devido à formação educacional que nos foi proporcionada, que não contribuiu para o desenvolvimento da capacidade criadora, não só em relação à criação de textos verbais, mas também nas diferentes linguagens artísticas; possibilitar a atitude de escuta, para conhecer as produções do outro, expor suas impressões para o outro e contribuir com sugestões.

Penso que as atividades desenvolvidas em grupo possibilitam o olhar sensível para a palavra do outro, para as apreciações e podem levar a uma tomada de consciência do professor sobre sua condição de parte de um grupo e de um determinado contexto.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar, durante o processo de criação de histórias, as facilidades e as dificuldades encontradas pelas professoras, além de levantar as possíveis causas das dificuldades. Tal levantamento teve o objetivo de iniciar uma discussão sobre os resultados de práticas mecânicas e sem sentido e pensar sobre qual educação queremos proporcionar às nossas crianças. Ressalta-se que, se oferecermos a mesma educação que tivemos, possivelmente, as nossas crianças, no futuro, apresentarão dificuldades semelhantes, quando estiverem diante de um trabalho ou outra atividade que exija uma produção autoral.

Quadro 21 - Pauta do dia 05/08/19

Pauta: 05/08/19

1- Ponto de observação:

Recordar os conteúdos anteriores foi... porque...

2-Leitura de livro: “Bicos quebrados” de Nathaniel Lachenmeyer

3- Apresentação e análise dos livros pelas professoras, articulando aos conteúdos estudados

4-Conteúdos:

-Estrutura de um livro, enquadramento, imagem sangrada.

(A recordação desses conteúdos foi solicitada pelo grupo, diante às dúvidas e dificuldades que surgiram em relação as partes de um livro e a imagem sangrada.)

- Texto de apoio: Função das molduras, enquadramento, desenquadramento, campo, extra campo e contracampo De LINDEN, Sophie Van der . In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 71-77.

5-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “Bicos quebrados”, de Nathaniel Lachenmeyer, teve como finalidade ressaltar o potencial de uma história para sensibilizar o leitor, refletir sobre questões sociais e concepções que possuímos sobre elas, dado que a referida história aborda uma relação entre um morador de rua e um pardal que quebrou o bico, tendo um destino semelhante ao do morador de rua: dificuldades em obter o básico para a sobrevivência, a indiferença social, a realidade humana e tantos outros sentidos que podem ser formados com a leitura da obra. E também pensar sobre o papel do trabalho com a arte literária para a formação humana. Segundo Abrantes

(2016), a arte desempenha funções que extrapolam as solicitações imediatas da realidade, abordando-a em uma perspectiva crítica e transformadora.

A obra de arte, ao representar o mundo, coloca problemas, antecipa soluções, revela injustiças, ou seja, vincula-se a uma atitude que reconhece o movimento da realidade humana a partir da explicação, direta ou indireta, de suas principais contradições. É nesse sentido que a arte (e, especificamente, a literatura) pode cumprir papel formativo na existência individual (ABRANTES, 2016, p. 545).

Foi sugerida às professoras a análise de alguns livros, articulada aos conteúdos estudados, para ajudar na compreensão e possibilitar a revisão dos conteúdos solicitados por elas, como: a estrutura de um livro, enquadramento e sobre a imagem sangrada.

O ponto de observação visou a avaliar a revisão dos conteúdos, se atendeu às expectativas das professoras ou a necessidade de retomar outros conteúdos.

Quadro 22 - Pauta dos dias 02/09 e 09/09/19

Pauta: Dia 02/09 e 09/09/19

- **Elaboração da apresentação da troca de experiência**, seleção de livros que serão levados para exemplificar- os tipos de livros com ilustração.
- **Estudo dos conteúdos** para a apresentação na troca de experiência:
 - Tipos de livros com ilustração
 - Importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança
 - Desenvolvimento da percepção visual: leitura de imagens
 - Elaboração da apresentação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A nossa unidade escolar foi convidada pela Secretaria da Educação para participar de uma troca de experiência, envolvendo várias escolas. O grupo de professoras aceitou o desafio e, ao receberem o comunicado, foi possível observar que ficaram um pouco apreensivas, mas, ao mesmo tempo, se sentiram valorizadas com o convite.

A escolha do tema foi livre, e as professoras foram unânimes ao escolher a literatura infantil para a apresentação, dando indícios de que estavam se apropriando dos conteúdos trabalhados na formação e que sentiam a necessidade de compartilhar as descobertas e os estudos realizados em horário de ATPC. Essa troca de experiência seria também uma grande oportunidade para as professoras exercerem sua atividade criadora, a autoria na elaboração de uma apresentação para várias escolas e, ao mesmo tempo, de avaliarem seus conhecimentos.

Dois encontros foram disponibilizados às professoras, com o objetivo de organizar o material, selecionar os conteúdos, realizar o estudo e elaborar a apresentação.

Quadro 23 - Pauta do dia 16/09/19

<p>“Se quiser que seus filhos sejam brilhantes, leia histórias para eles. Se quiser que sejam ainda mais brilhantes, leia ainda mais histórias.”</p> <p style="text-align: right;">Albert Einstein</p> <p><u>PAUTA: Troca de experiência</u></p> <p>1- Apresentação</p> <p>2- Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas Considerações sobre a Arte Literária; • Livros que contem imagens (Livros com ilustração; livros ilustrados, histórias em quadrinhos; livros pop-up; livros-brinquedo; livros interativos; livros didáticos); • Estratégias de Leitura (conexão, inferência e sumarização); • Paratextos; • Exemplo de articulação texto e imagens: Leitura do livro “Quem soltou o PUM?” - Blandina Franco e José Carlos Lollo; • Componentes da imagem segundo a intenção do ilustrador. Exemplo: Ida e Volta - Juarez Machado. • Apresentação de vídeo: Leitura do livro de Imagens “Ida e Volta” de Juarez Machado, pela turma do Infantil 5 <p>3- Para finalizar: Leitura do livro “Não vou dormir!” - (Chritiane Gribel Orlando)</p> <p>4-Avaliação. O que eu destaco da apresentação ... porque...</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A pauta foi elaborada pelo grupo de professoras, levando em consideração o tempo de aproximadamente duas horas. Para realizar a escolha dos conteúdos, pensaram primeiramente em um percurso que pudesse contemplar os objetivos da arte literária, contida na Proposta Pedagógica do município e a inserção dos conteúdos que aprenderam durante a formação em ATPC até aquele momento, que se mostraram significativos para a mudança de olhar em relação à literatura infantil e que acreditavam ser importantes também para as professoras de outras unidades escolares.

Dessa forma, elencaram os seguintes conteúdos: objetivos principais da arte literária na Educação Infantil; diferentes tipos de livros com ilustração; principais estratégias de leitura com crianças; importância dos paratextos para melhor compreensão do texto principal; exemplo de articulação entre texto visual e verbal por meio da leitura do livro “Quem soltou o Pum?”, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, no primeiro momento, a leitura verbal sem as imagens e depois, com imagens; alguns componentes da imagem segundo a intenção do autor, utilizando o livro “Ida e Volta” de Juarez Machado, para exemplificar.

A forma da apresentação dos conteúdos e a utilização dos livros de literatura infantil tiveram o objetivo de compartilhar o conhecimento de maneira prazerosa, possibilitar a compreensão dos conteúdos e mobilizar as professoras por meio das leituras.

A apresentação de um vídeo, contendo as imagens do livro “Ida e Volta” de Juarez Machado e as vozes das crianças, realizando a leitura das imagens teve por objetivo demonstrar que é possível trabalhar de forma significativa com os livros de imagens, com crianças da Educação Infantil e desenvolver a capacidade de leitura visual.

Ao final, para concluir a apresentação, a professora Ana planejou a leitura do livro “*Não vou dormir*”, de Chritiane Gribel Orlando, porque esse livro, segundo o seu próprio relato, passou a ter um sentido especial para ela, foi por meio dele que conseguiu visualizar a articulação entre o texto visual e o texto verbal e dos recursos utilizados pelo autor, para melhor expressar suas ideias. Foi possível observar que a professora teve a consciência de que essa descoberta, a apropriação de um novo conhecimento, provocou um sentimento de encantamento e alegria e, com isso, gerou uma necessidade de compartilhar esse resultado com as demais professoras.

A avaliação do encontro teve como objetivo verificar qual conteúdo foi relevante e o porquê, e também possibilitar que as professoras tivessem condições de avaliar o seu trabalho, sua forma de compartilhar os conhecimentos, suas escolhas e pensar em novos caminhos para aprimorar seu ensinar. A fala do outro possibilita a nossa constituição enquanto pessoa, enquanto profissional.

Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos sempre através do outro (GEGE, 2019, p.13).

Quadro 24 - Pauta do dia 23/09/19

PAUTA: 23/09/19

1-Ponto de Observação: Dos conteúdos de hoje, achei importante... Porque...

2- Leitura: Profª Keli -Livro “Lá e aqui”, autora Carolina Moreyra

3- Avaliação da troca de experiência do dia 16/09.

4 - Conteúdo:

- Quem é o ilustrador Juarez Machado?

- Texto de apoio: Leitura no livro de imagem: Um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado. De SPENGLER, M. L. P. Dissertação de mestrado pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura realizada pela professora Keli, do livro *“Lá e aqui”*, de Carolina Moreyra, teve o objetivo de conhecer os livros da biblioteca e ampliar o repertório.

O objetivo da avaliação da troca de experiência foi o repensar o processo vivenciado por todas, os motivos que as conduziram para a escolha do tema, expressar os sentimentos, fazer um levantamento do que foi significativo das avaliações orais feitas pelos participantes da troca de experiência e as conclusões sobre o processo.

Foi apresentada a biografia do autor e ilustrador Juarez Machado, tendo como texto de apoio a dissertação de mestrado de Maria Laura Pozzobon Spengler: “Leitura no livro de imagem: um passeio de *‘Ida e Volta’* pelo livro de Juarez Machado”. Esse conteúdo teve como objetivo ressaltar a importância da contextualização das obras literárias e a ampliação do conhecimento sobre os autores e ilustradores para melhor compreensão das produções.

O objetivo do ponto de observação foi verificar o conteúdo que foi mais significativo para cada professora.

Quadro 25 - Pauta do dia 30/09/19

PAUTA: 30/09/2019

1- Ponto de Observação: O que destaco hoje é ... Porque...

2- Leitura: PSSSSSSSSSSSSSIU - Silvana Tavano e Daniel Kondo.

3 - Conteúdo:

-O uso dos elementos das artes visuais - a linha, a forma e as cores nas ilustrações, como forma de expressão.

-Histórias: “A parte que falta” - Shel Silverstein e o livro “Psssssssssssiu”, de Silvana Tavano e Daniel Kondo.

4- Atividade prática: Criação de histórias.

- Criar uma história com elementos das artes visuais – Linhas, cores e formas.

“Era uma vez uma linha...” ou uma cor, forma...

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O objetivo da leitura do livro “PSSSSSSSSSSSSSIU”, de Silvana Tavano e Daniel Kondo e da recordação do livro “A parte que falta”, de Shel Silverstein, foi o de apresentar

alguns elementos das artes visuais, como a linha, a cor e a forma, utilizados pelos ilustradores como recurso de expressão.

Quando alguma coisa é projetada e feita, desenhada, pintada, construída, esculpida ou gesticulada, a substância visual da obra é composta a partir de elementos básicos como: a linha, a forma, a cor, a textura, a composição entre outros. Esses elementos são a matéria-prima de toda a informação visual em termos de opções e combinações seletivas (DONDIS, 2015).

Dessa maneira, ao se pensar em contribuir para que a criança, o professor e a professora possam realizar leituras visuais de forma mais significativa e ter condições de desenvolver a capacidade criadora, é importante trazer alguns elementos visuais que constituem a matéria-prima básica da informação visual. Desse modo, apresento alguns elementos para esclarecer os conteúdos desse encontro.

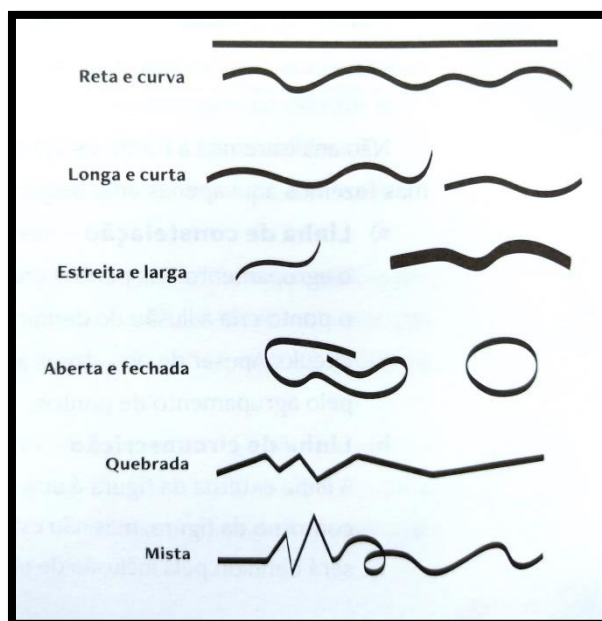
A *linha*, segundo Dondis (2015) pode ser definida como um ponto em movimento ou como a história do movimento de um ponto, pois “quando fazemos uma marca contínua, ou uma linha, nosso procedimento se resume a colocar um marcador de pontos sobre uma superfície e movê-lo segundo uma determinada trajetória, de tal modo que as marcas assim formadas se convertam em registro” (DONDIS, 2015, p. 55).

Para a autora, a linha nunca é estática, é um elemento visual inquieto e, apesar de sua flexibilidade, a linha é decisiva, tem propósito e direção. É o meio indispensável para tornar visível o que ainda não pode ser visto, por existir apenas na imaginação. Ela também é um instrumento presente nos sistemas de notação, como exemplo, a escrita, a criação de mapas, a música. A linha pode assumir formas diversas para expressar vários estados de espírito, a intenção de quem a utiliza, seus sentimentos e emoções pessoais e, o mais importante, sua visão.

Para o ilustrador, de acordo com Oliveira (2008, p. 123), a linha é “a grafia e o alfabeto essenciais de sua imaginação, portanto, muito mais que um simples contorno de seu pensamento narrativo”. A linha também aparece no meio ambiente, por exemplo, em trincos de uma parede, calçada, nos fios elétricos contra o céu, nos galhos de algumas árvores sem folhas no inverno, entre outros. Nesse sentido, é importante ensinar às crianças a observarem a existência de vários tipos de linhas no entorno, para desenvolver a percepção.

Segundo Vaz e Silva (2016), as classificações da linha se baseiam em seu *movimento*, podendo ser: reta, curva, contínua, interrompida, em zigue-zague, aberta e fechada. Pode ser nomeada por sua *extensão*: curta ou longa. E também, por sua *espessura*, podendo ser: estreita ou larga.

Figura 28: Linhas

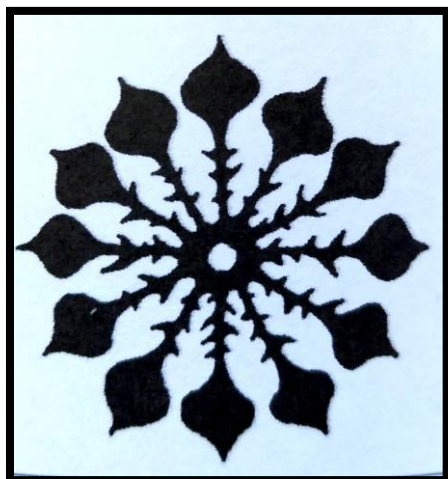


Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Sobre o elemento *forma*, segundo Wong (2010), tudo que é visível tem forma, assim, forma é tudo o que pode ser visto, tudo que tenha formato, tamanho, cor e textura, que ocupa espaço, possui direção, marca posição e é distinguível de um fundo. As formas podem ser classificadas em *tridimensionais* – aquelas que apresentam largura, comprimento e altura; e *bidimensionais* - que apresentam apenas comprimento e largura.

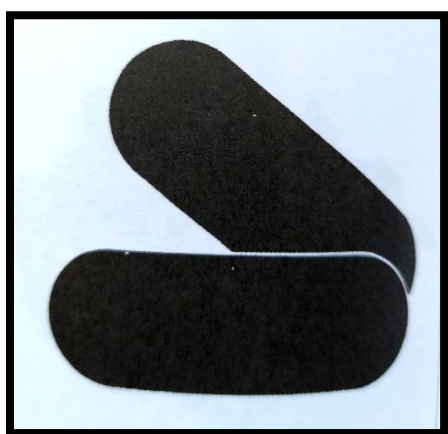
O autor apresenta alguns tipos de formas como: a forma *figurativa* (figura 29)– contendo um tema reconhecível e pode ser apresentada com realismo fotográfico ou com algum grau de abstração, mas não a ponto de tornar-se tema irreconhecível; a forma *abstrata* (figura 30)– quando não contém um tema reconhecível, esta forma “pode ter sido baseada em um tema que foi obliterado após excessiva transformação, ou ter ocorrido na experimentação com materiais, o que levou a resultados inesperados” (WONG, 2010, p. 148); as formas são *naturais* (figura 31)– quando o tema for algo que se encontra na natureza, como organismos vivos e objetos inanimados existentes na superfície terrestre, nos oceanos ou no céu; formas *feitas pelo homem* (figura 32)– são formas figurativas derivadas de objetos e ambientes criados pelo homem, como edificações, ferramentas, mobiliário, brinquedos, entre outros; formas *verbais* (figura 33)– “a linguagem escrita é constituída por caracteres, letras, palavras e numerais que tornam possível uma comunicação visual precisa. Uma forma baseada em um elemento de linguagem escrita é uma forma verbal” (WONG, 2010, p. 148).

Figura 29: Forma figurativa



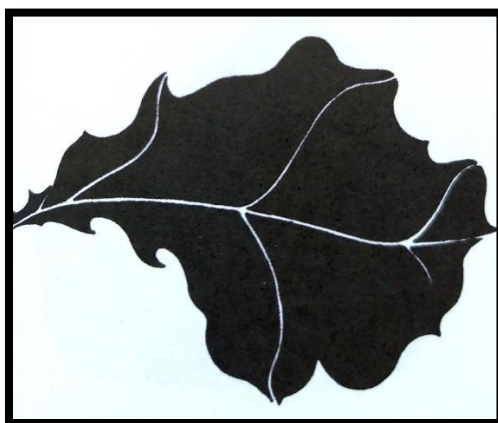
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 30: Forma abstrata



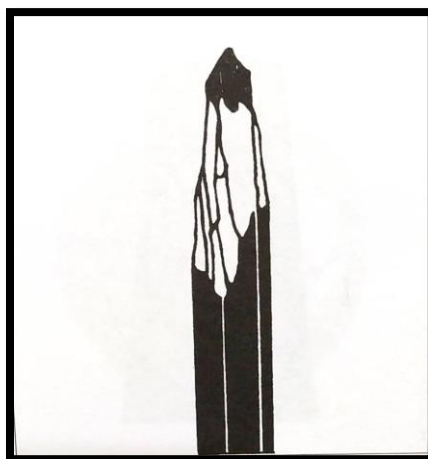
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 31: Folha



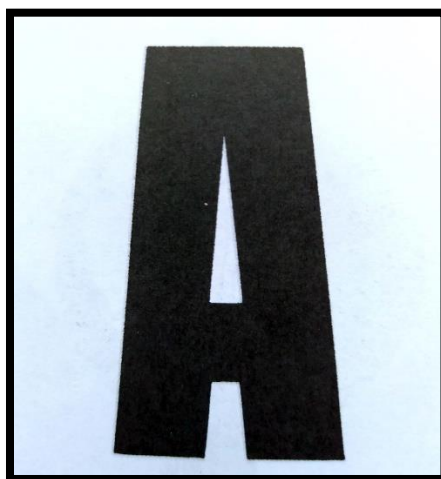
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 32: Lápis



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 33: Letra A



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Dondis (2015) aponta três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero, cada uma delas apresentam características específicas e a elas se atribui vários significados, uns por associação, outros por vinculação arbitrária. Por exemplo, ao quadrado se associam enfado, honestidade, esmero e retidão; ao triângulo, ação, conflito, tensão; ao círculo, infinitude, proteção. Essas formas expressam três direções visuais básicas e significativas: o quadrado – expressa a direção *horizontal e a vertical*; o triângulo – expressa a direção na *diagonal*; o círculo – expressa a direção *curva*. Todas essas direções visuais possuem um forte significado associativo e um instrumento para a criação de mensagens visuais.

Outro elemento visual é a *textura*. De acordo com Vaz e Silva (2016), quando tocamos um material e o percebemos como sendo macio, áspero ou liso, estamos nos referindo à textura, a uma “característica relacionada ao sentido do tato, e com a qual podemos perceber a rugosidade ou a maciez de uma superfície” (VAZ e SILVA, 2016, p. 50). Além da percepção tátil, a textura também cria uma percepção visual, posto que, ao observarmos uma imagem, sabemos por exemplo, mesmo sem tocar, que um tronco é mais áspero do que um tecido, porque a nossa aprendizagem sensorial nos possibilita essa análise.

A textura visual ou gráfica se caracteriza como um elemento de preenchimento da superfície e pode ser utilizada para imitar texturas naturais e artificiais. As texturas também podem pretender a criação de padrões e são classificados em dois tipos: *geométricas* (figura 34), formadas por figuras que apresentam construções geométricas feitas de linhas retas e curvas; e as *orgânicas* (figura 35), que se inspiram em padrões naturais, animais, vegetais ou minerais (VAZ; SILVA, 2016).

Figura 34: Textura geométrica



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Figura 35: Textura orgânica



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Como elemento visual, Dondis (2015) revela que a *textura* com frequência atua como substituto do tato, porém, podemos apreciar e reconhecer uma textura tanto por meio do tato quanto pela visão, ou com a combinação dos dois. O julgamento do olho costuma ser confirmado pela mão, pela objetividade do tato. Mas, a autora argumenta que, devido ao comportamento social, condicionando as pessoas a não tocarem as coisas, os objetos em lojas, ou as pessoas, existe uma mínima experiência tátil e, por consequência, se porventura estivermos no escuro ou de olhos vendados, teremos dificuldade de reconhecer uma textura. Enfim, a maior parte de nossa experiência com a textura é ótica e não tátil. A textura não é só falseada de modo bastante convincente nos materiais impressos, nos plásticos, nas peles falsas, mas “também, grande parte das coisas pintadas, fotografadas ou filmadas que vemos nos apresentam a aparência convincente de uma textura que ali não se encontra” (DONDIS, 2015, p. 71).

A *cor* é outro elemento visual importante. Vaz e Silva (2016, p. 116) afirmam que a “cor é uma sensação luminosa transmitida, pelo reflexo da luz em uma superfície, aos nossos olhos, que por meio de um sofisticado mecanismo fisiológico a percebe como colorida”.

Sobre a cor na ilustração, Oliveira (2008), esclarece que ao ver uma ilustração, a cor não deve ser analisada a partir de seu próprio significado isolado, pois, somente quando “se relaciona com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva. Logo, a cor deve ser analisada a partir de sua relação com as outras cores” (OLIVEIRA, 2008, p. 51). A

qualidade da luz, conforme o autor, é um elemento importante no processo narrativo, indicando se o ilustrador está utilizando a luz diurna, noturna ou artificial.

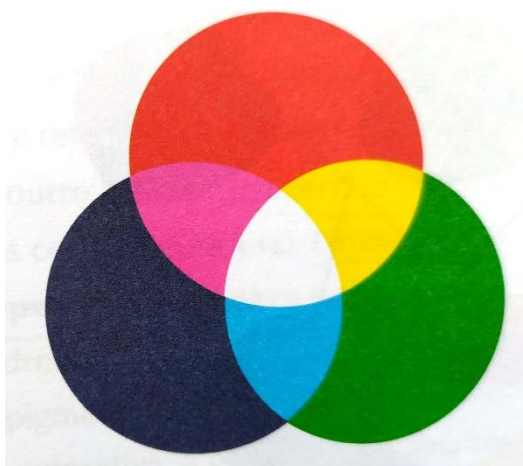
Segundo Dondis (2015), a cor tem mais afinidade com as emoções, é impregnada de informação e constitui uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais. No ambiente, é comum se compartilhar significados associativos, como exemplo, associamos algo à cor das árvores, do céu, da terra e outros. Também observamos a cor relacionada a significados simbólicos, como o vermelho pode ser associado à raiva, a uma bandeira, a uma capa do toureiro, pode significar ainda o perigo, calor entre outros. Desse modo, a cor oferece um grande vocabulário para o alfabetismo visual.

As cores são classificadas, de acordo com Vaz e Silva (2016), em cores primárias, secundárias e terciárias, que se baseiam na maneira de criar a cor, seja por meio da luz ou dos pigmentos, definindo-as da seguinte forma: a) *cores primárias* – são cores puras, não são obtidas por meio de misturas; b) *cores secundárias* – são cores obtidas pela mistura de duas cores primárias; c) *cores terciárias* – são obtidas pela mistura de uma cor secundária com uma cor primária.

Em relação ao elemento cor, creio ser importante rever e ampliar a concepção sobre as cores primárias como sendo: vermelho, azul e o amarelo, que é a forma geralmente apresentada nos livros didáticos. Porque, segundo Vaz e Silva (2016), as cores primárias são diferentes de um sistema para o outro. Desse modo, a percepção de cores é separada em três grupos: síntese aditiva (cores-luz), síntese subtrativa (cores pigmentos opacos) e síntese partitiva (cores pigmentos transparentes).

A *síntese aditiva* (figura 36), é utilizada para as *cores-luz*, incluindo os monitores e os sistemas de iluminação. As cores primárias desse sistema são: vermelho, verde e azul-violeta. Esse sistema é chamado de aditivo porque a soma das três cores básicas primárias forma todos os matizes do espectro, e, a mistura das três com proporção, se obtém o branco. Na cor-luz, a mistura do vermelho e do verde chega ao amarelo; a mistura do vermelho e do azul, surge a magenta; e com a mistura do verde e do azul violeta, teremos o azul. É importante observar que as cores secundárias da síntese aditiva, são as cores primárias na síntese partitiva.

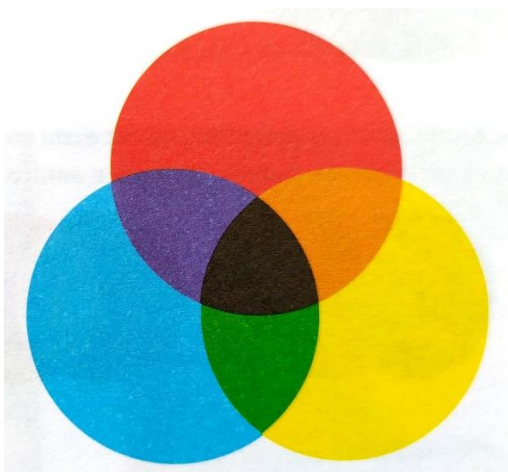
Figura 36: Síntese aditiva



Fonte: Foto da pesquisadora ((livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Já a *síntese subtrativa* (figura 37), se refere à síntese utilizada para *pigmentos opacos* como tintas a óleo, acrílica e guache não diluída. Suas cores primárias são: vermelho, azul e amarelo. A soma dessas cores dá o preto, o cinza escuro ou marrom escuro. Com o desenvolvimento de produção de tintas e pigmentos opacos, se tem como cores primárias as mesmas dos pigmentos transparentes: o magenta, o amarelo e o ciano. A síntese subtrativa se baseia na capacidade de absorção da luz pelas superfícies: por exemplo se a luz é formada pelas cores vermelha, verde e azul, uma superfície que tem a cor vermelha, absorve as cores azul e verde e reflete a vermelha, que será percebida pelo nosso sistema visual. Uma superfície amarela absorverá a cor azul, refletindo os raios luminosos verdes e vermelhos, dando-nos a percepção do amarelo. E em uma superfície preta, a cor escura absorve a maior parte das cores, refletindo pouco as cores. Assim, a cor depende da luz para existir.

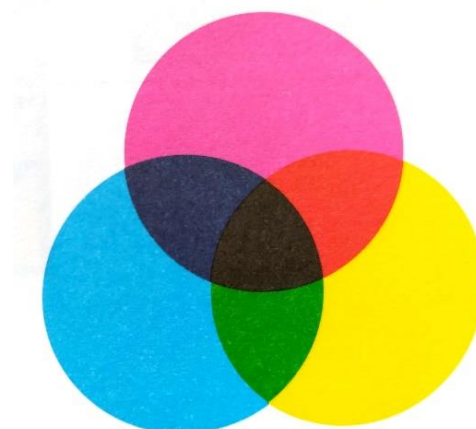
Figura 37: Síntese subtrativa



Fonte: Foto da pesquisadora ((livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

A *síntese partitiva* é utilizada para *pigmentos transparentes* ou feita por mistura óptica – impressoras, outdoors, tinta aquarela, etc. Suas cores primárias são: o magenta, o ciano e o amarelo, a combinação dos três resulta no preto ou cinza escuro. A inclusão do preto no sistema ocorre pela necessidade de corrigir e ampliar o efeito de profundidade e de sombras. Ao utilizarmos uma impressora, sabendo que todas as cores derivam de três, quando acaba uma cor, a impressão não fica perfeita, por exemplo, se acabar a tinta ciano, o que é verde na imagem, vai sair amarelo, porque é o ciano que compõe o verde. Como as cores utilizadas na impressão são semitransparentes, é possível a partir da sobreposição, produzir várias cores.

Figura 38: Síntese partitiva



Fonte: Foto da pesquisadora ((livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Vaz e Silva (2016) citam o círculo de cores, (figura 39), como uma ferramenta utilizada por estudiosos da cor e suas diversas aplicações nas artes visuais, na arquitetura e no design. Esse círculo é composto por cores primárias e secundárias distribuídas de forma equidistante; as cores terciárias, são em número de seis e ficam entre as cores primárias e secundárias. As cores terciárias são todas as variações existentes entre as cores primárias e secundárias. O círculo pode apresentar 12 divisões, três cores primárias: ciano, magenta e amarelo; e três cores secundárias: o vermelho, verde e azul; e seis terciárias.

Figura 39: Círculo das cores



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_crom%C3%A1tico

As cores complementares são aquelas que ficam do lado oposto no círculo, como exemplo, o amarelo e o azul são complementares porque se situam em lados opostos. E, as cores análogas, são as cores vizinhas de determinada cor, por exemplo, as cores análogas do laranja são o amarelo e o vermelho (VAZ; SILVA, 2016).

Os autores salientam também que é possível ter outra percepção por meio do círculo de cores, a percepção das cores quentes e frias. As cores quentes são aquelas nas quais predomina o amarelo e o vermelho, e do lado contrário, as cores frias, nas quais predomina o azul.

Para melhor compreender essa questão sobre cores quentes e frias, Vigotski (2009, p. 28) nos auxilia: “Quando dizemos que o tom azul claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão fria apenas com base nos estados de ânimo que ambos produzem em nós”. Conforme o autor, a influência do fator emocional foi chamada pelos psicólogos de lei do signo emocional comum, pela qual as impressões ou imagens possuem um signo emocional comum, isto é, exercem uma influência emocional semelhante nas pessoas, possuem um tom afetivo comum.

As cores podem ser combinadas de forma harmônica de diversas maneiras e ter efeitos diferentes, podem ter maior ou menor contraste. Contraste é o fenômeno resultante da combinação de cores que apresentam diferentes matizes ou valores tonais. Assim, dependendo dos efeitos que o artista, desenhista, ilustrador, designer pretendem obter, farão escolhas específicas, por exemplo, podem escolher combinações que transmitam tranquilidade e outra, que provoquem os sentidos (VAZ; SILVA, 2016).

Outro conteúdo relevante é a classificação da cor segundo o seu uso nas artes visuais como figurativas ou abstratas. O uso das cores de modo *figurativo* ocorre quando se pretende

imitar ou representar as cores naturais de uma paisagem, objeto ou figura. A *abstração* da cor pode ocorrer tanto em formas figurativas quanto abstratas. O seu uso ocorre quando se pretende exagerar ou subverter as cores naturais. Por exemplo, “conta-se que uma senhora, ao ver a obra de Matisse, teria lhe dito: ‘Não existe uma mulher com o nariz verde!’ A isso, o pintor respondeu: ‘Não é uma mulher, senhora. É uma pintura!’ ” (VAZ; SILVA, 2016, p. 145).

Algo semelhante costuma acontecer com frequência nas escolas de Educação Infantil, quando a professora, diante de alguma produção da criança que não corresponde a cor real do objeto, costuma dizer: -“Não existe cachorro azul!”; -“Não existe árvore vermelha!”. No entanto, qualquer coisa pode existir na imaginação de uma criança ou de um adulto e se tornar realidade por meio de sua atividade criadora, podendo expressar o seu pensamento, suas ideias e os seus sentimentos, utilizando as cores e outros elementos visuais conforme sua vontade e seu objetivo.

Nesse sentido, ao se lançar desafios à criança ou ao adulto de criarem algo novo, como desenhos de coisas que não existem, contribuímos para o desenvolvimento da imaginação, da atividade criadora e da ousadia em subverter os usos comuns dos materiais. Essa possibilidade também significa proporcionar a compreensão de que o desenho, a pintura, a fotografia ou uma ilustração é uma forma de representação da realidade, e não a realidade em si, então, qualquer cor ou qualquer outro elemento das artes visuais pode ser utilizado nas produções.

Além dessa intenção de subverter, a cor também pode ser utilizada como humor ou emoção, sendo que algumas cores são consideradas mais “alegres ou “tristes”, como em nossa cultura ocidental, o amarelo é comumente associado à alegria, o vermelho à violência, e os tons de cinza e azuis como melancólicos. A cor também pode ter um aspecto simbólico, determinado por fatores sociais, culturais, históricos e outros. Assim, as cores variam de significado em diferentes contextos culturais. Como exemplo, o pintor espanhol Pablo Picasso criou uma série de pinturas monocromáticas em azul, durante um período, conhecido como “período azul”, isso entre 1901 a 1904, e nas obras desse período, a sensação de pobreza e tristeza foi ampliada pela cor azul utilizada pelo pintor. Desse modo, o uso das cores em “associações simbólicas nas obras de arte nos permite entender mais sobre seus contextos históricos e culturais [...]” (VAZ; SILVA, 2016, p. 147).

Enfim, a cor tem grande força e pode ser usada para expressar e intensificar a informação visual. Ela não só possui um significado compartilhado por intermédio da experiência como também possui um valor informativo específico, por meio da vinculação de significados simbólicos. Além desses significados, temos as nossas preferências pessoais por cores específicas e, é claro que as nossas escolhas são menos simbólicas, mas, segundo Dondis (2015,

p. 70), mesmo assim, “tenhamos ou não consciência disso, o fato é que revelamos muitas coisas ao mundo sempre que optamos por uma determinada cor”.

A *composição*, segundo Oliveira (2008), organiza e une todos os elementos que participam de uma narrativa visual de forma equilibrada com a área útil de ilustração e com a página do livro. Além de obter o equilíbrio plástico da página, a composição visa também favorecer a leitura e a apreensão da narrativa. Dessa forma, uma composição mal solucionada torna a ilustração confusa. É na “harmonização de pesos e valores que a imagem se sustenta e ajuda a provocar no pequeno leitor, no caso de uma ilustração, as emoções e os sentimentos que o texto desperta” (OLIVEIRA, 2008, p. 61). A função da composição também é a de transmitir a intencionalidade do texto.

Por meio desses esclarecimentos, justificamos a importância de trabalhar o conteúdo sobre alguns elementos das artes visuais na formação de professores, para uma melhor compreensão do livro ilustrado e para o desenvolvimento da atividade criadora.

A atividade de criação de histórias a partir de elementos das artes visuais teve como objetivo convidar as professoras para uma produção autoral. Foi sugerido o elemento linha como personagem da narrativa, para incentivar o uso da imaginação e, por consequência, a atividade criadora.

O ponto de observação teve o objetivo de avaliar o conteúdo que foi significativo para as professoras.

Quadro 26 - Pauta do dia 07/10/19

Pauta do dia 07/10/19

1- Ponto de Observação: A minha dificuldade hoje foi ... Porque...

2- Leitura de livros:

- “O gato Viriato fazendo arte” - Roger Mello
- “Dia de Sol” Renato Moriconi

3 - Conteúdo:

- Leitura das histórias elaboradas pelas professoras nos encontros anteriores, que foi a criação de histórias com:
Uma vivência engraçada;
Algumas lembranças divertidas da infância;
Uma surpresa que o deixou feliz;
A descoberta de um conhecimento que ajudou a compreender a realidade;
Um fato que marcou a minha vida.

- Texto de apoio: Contação de histórias. De GONÇALVES, Thiago, ilustração de GOUVÊA, Tiago (Revista Vida Simples nº208/2019, p.44-49)

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A apresentação e a leitura do livro “O gato Viriato fazendo arte”, de Roger Mello teve por objetivo ampliar o repertório de livro de imagens, entrar em atividade de leitura de imagens, observar os enquadramentos como recurso de expressão. A apresentação do livro “Dia de Sol”, de Renato Moriconi, teve como finalidade realizar a leitura de imagens, observar como o ilustrador utiliza as linhas, as formas e os espaços como recursos de expressão.

O ponto de observação teve como objetivo verificar qual foi a dificuldade do grupo em relação ao conteúdo.

A atividade de leitura das histórias elaboradas pelas professoras nos encontros anteriores teve o objetivo de partilhar as produções e ouvir as opiniões e as sugestões do outro.

A apresentação do texto “Contação de histórias”, de Thiago Gonçalves, ilustração de Tiago Gouvêa, publicado na revista Vida Simples, teve como objetivo mostrar a importância da contação de histórias na vida das pessoas, o poder de transformação que possuem e também conhecer um pouco sobre a atividade da “Associação Griots- Os contadores de História”⁶.

Uma frase do autor foi destacada com o objetivo de refletir sobre o papel da contação de histórias na atualidade: “Quando partilhamos saberes e experiências, seja como ouvinte ou como narrador, amenizamos um dilema da sociedade atual: uma imensa saudade que sentimos uns dos outros” (GONÇALVES, 2019, p. 49).

Quadro 27 - Pauta do dia 21/10/19

Pauta: 21/10/19

1-Ponto de observação: Da aula de hoje, o mais significativo foi... porque...

2-Leitura: Professora Lene - Nada ainda? - Christian Voltz

3- Avaliação diagnóstica- nível de desenvolvimento real na pintura a dedo

4- Conteúdos:

-Teoria sobre os movimentos da pintura a dedo e possíveis práticas

⁶ Associação Griots: é uma instituição sem fins lucrativos na região metropolitana de Campinas, fundada em 2003 por um grupo de amigos experientes na contação de histórias. Essa instituição iniciou o trabalho no setor de pediatria do Hospital de Clínicas da Unicamp, em Campinas/SP, contribuindo positivamente para o bem-estar de crianças, seus familiares e a equipe de profissionais envolvidos no tratamento médico. Por meio da literatura e da arte de contar histórias, colaboram para a humanização do ambiente hospitalar. Atualmente, cerca de 150 voluntários fazem parte da equipe. Os “Griots” eram contadores de histórias africanas, da região de Senegal, Gâmbia e Mali que tiveram um importante papel na evolução e manutenção da cultura e tradição de todo o continente, reconhecidos como pessoas sábias e comunicativas. Disponível em: <http://griots.org.br/2019/conheca-os-griots/>

- Texto de apoio: Pintura a dedo: uma possibilidade de trabalho significativo na educação infantil. De TSUHAKE, Y. e MILLER, S. In: SANTOS, C. R. dos e MELO, E. S. do N. (Orgs). Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2. Ponta Grossa-PR: Editora Atena, 2019.

5- Atividade prática com pintura a dedo

6- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura da história “Nada ainda?”, de Christian Voltz, realizada pela professora Lene, teve como finalidade ampliar o conhecimento sobre o acervo da escola, contribuir para a observação dos diferentes recursos materiais utilizados pelo ilustrador para compor as cenas, como o uso de mistura de técnicas - recorte e colagem, construção com materiais variados, desenho com arame. Isso visava a aguçar a percepção das professoras, para essas questões específicas da ilustração, como também ampliar as possibilidades de criação na realização de seus projetos de ilustração.

O conteúdo de pintura a dedo visou a atender à solicitação das professoras, uma vez que perceberam a necessidade de conhecer a técnica e os procedimentos corretos, para trabalharem com as crianças e terem opções de técnicas para ilustrar suas próprias histórias.

Uma produção livre em pintura a dedo foi solicitada no primeiro momento, com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento real das professoras em relação à técnica, para saber se já conheciam e quais suas dificuldades.

Depois foram apresentados os movimentos, ou seja, a sequência do desenvolvimento da pintura a dedo, com o objetivo de possibilitar às professoras condições de realizarem a avaliação das produções das crianças e descobrirem o seu nível real de desenvolvimento. Com esses recursos seria possível planejarem as ações de forma intencional, atuando na zona de desenvolvimento próximo, visando a promover o desenvolvimento das crianças na pintura.

Foram apresentados os procedimentos corretos da técnica de pintura a dedo e diversos riscadores como: palitos de sorvete, rastelinhos, garfinhos, pentes, esponjas de cozinha, retalhos de tecidos, papéis, folhas e flores secas, sementes, tinta creme, como recursos para a produção de uma pintura a dedo.

Após o conteúdo teórico, uma atividade prática em pintura a dedo foi sugerida, com a disponibilização de variados materiais para a realização da produção, com o objetivo de verificar se houve apropriação do conhecimento e mudanças nas produções.

Pauta: 11/11/19

1- Ponto de Observação: A grande aprendizagem sobre a pintura a dedo foi...

2- Leitura: Eu vi! – Fernando Vilela

3 - Conteúdos:

Pintura a dedo e atividade criadora.

-Explorar os materiais disponibilizados e representar, por meio da pintura, algo que gosta, acha bonito, traz boas lembranças, etc.

-A partir da observação da obra de Salvador Dali: A persistência da Memória, faça uma produção, inserindo algo que tenha significado para você.

3- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

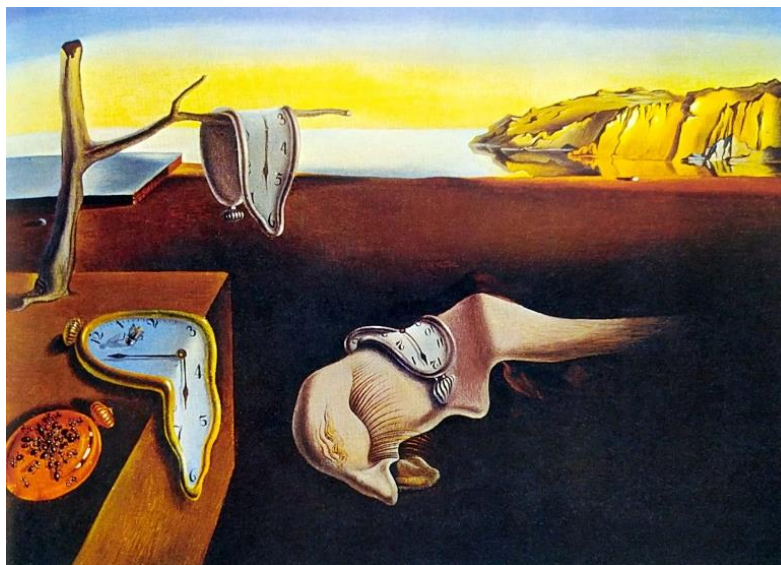
A leitura do livro “Eu vi!”, de Fernando Vilela, teve como objetivo apresentar a importância de desenvolver o olhar da imaginação, a percepção visual, ensinar as crianças e aos adultos a olharem os detalhes, observarem as formas, cores, texturas, linhas existentes nas coisas, nos elementos da natureza, no que está no entorno, para terem repertório para desenvolver a atividade criadora. Além disso, Fernando Vilela relata, no final do livro, como fez suas ilustrações, as pesquisas para produzir as imagens, os materiais e as técnicas utilizadas, elucidando o seu processo criador.

Foi solicitado às professoras que fizessem uma atividade prática com a pintura a dedo, com o objetivo de explorar o material disponibilizado e incentivar a produção de uma pintura autoral.

Outra atividade prática foi a apreciação da obra de Salvador Dali, “A Persistência da Memória”, (figura 40), com o objetivo de ressaltar a importância da leitura de uma obra, esclarecendo que propor a leitura de uma obra de arte possibilita:

[...] mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É o processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas (MARTINS, 2010, p.78).

Figura 40: A Persistência da Memória



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Surrealismo/Cathrin K. Leroy-Taschen)

Assim, a obra foi apresentada para leitura e após, foi solicitada a sua representação, por meio da técnica de pintura a dedo com a inspiração nas cores e formas utilizadas por Salvador Dalí, de algo que tenha significado para cada professora, por exemplo, o que é importante em sua vida, o que tem marcado sua realidade atual, os seus desejos, seus sonhos, entre outros. O objetivo dessa atividade foi possibilitar um momento de criação, contribuir para o desenvolvimento da imaginação, a produção de sentidos e compartilhar, por meio de sua obra, um pouco de si com as demais do grupo.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar o que foi mais significativo no processo de aprendizagem sobre a pintura a dedo, o que não sabiam e aprenderam a partir da formação e refletir sobre as possibilidades de trabalho com as crianças.

Quadro 29 - Pauta do dia 25/11/19

PAUTA: 25/11/19

1- Ponto de Observação: O mais significativo foi... Porque...

2-Leitura: ZOOM- Istvan Banyai

3 - Conteúdos:

-Organização do caderno de desenho- portfólio

-Mistura de técnicas, importância do repertório

-Processo criador de pintores e ilustradores.

- Texto de apoio: Ensino de arte: uma atitude pedagógica. (Picasso: um processo de 34 dias). De MARTINS, M. C. F. D. In: MARTINS, M. C. F. D. et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2010. p. 153-158

- Vídeo: Ilustrador Luciano Tasso - Processo criador

Fonte: <https://youtu.be/huPt86MeFbs>

• Vídeo: Rui de Oliveira e Ziraldo – Indicado para assistir na ATPI

Fonte: [Ilustrador Rui Oliveira conversa com Ziraldo sobre sua obra Cartas Lunares - YouTube](#)

4- Atividade prática: Projeto de ilustração do livro infantil. “Rascunho”

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “ZOOM”, de Istvan Banyai teve por objetivo ampliar o repertório de livros de imagem, contribuir para o desenvolvimento da percepção visual, observar os diversos recursos visuais utilizados pelo ilustrador para melhor expressar a sua narrativa.

A apresentação do processo criador de Picasso na produção da obra “Guernica” e a apresentação do processo criador do ilustrador Luciano Tasso tiveram como objetivos esclarecer às professoras que, criar uma obra, uma pintura ou uma ilustração, demanda tempo, trabalho, estudo e a realização de vários esboços até chegar ao trabalho final, visto que é um processo. Também pretendíamos desmistificar as produções dos artistas, pois, nesse processo, há muito conhecimento envolvido, trabalho de pesquisa, formação específica, escolhas intencionais para melhor expressar suas ideias, enfim, as obras de arte não surgem de uma inspiração divina, de um “dom”, mas são decorrentes das condições materiais e das relações sociais que cada pessoa obteve em sua formação.

Um vídeo sobre os ilustradores e autores de livros Rui de Oliveira e Ziraldo, foi indicado às professoras, para ser assistido em horário de ATPI, visando conhecer um pouco sobre os autores e o recurso da mistura de técnicas utilizadas pelos ilustradores, a importância do conhecimento e do repertório para enriquecer as criações.

A atividade prática teve o objetivo de materializar as ideias das professoras por meio de esboços simples de um projeto, a partir do exemplo do processo de criação de Pablo Picasso e de Luciano Tasso.

Quadro 30- Pauta do dia 02/12/19

PAUTA: 02/12/19

1. Ponto de Observação: A minha dificuldade foi... Porque...

2- Leitura: Auau, Miau, Piupiu - Cécile Boyer, tradução Marta Kawano.

3- Conteúdo: Atividades práticas

-Elaboração de esboço para ilustrar a história

-Leitura dos projetos de ilustração

-Escolha da técnica a ser utilizada.

4-Registro do nome das técnicas escolhidas para ilustrarem a história

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “Auau, Miau, Piupiu” de Cécile Boyer e tradução de Marta Kawano, teve por objetivo ampliar o repertório e mostrar uma forma diferente, utilizada pelo autor para representar os personagens, que foi o uso de letras para representar os sons produzidos pelos personagens, para representá-los e não imagens de animais, como é mais comum.

O ponto de observação teve por objetivo levantar as dificuldades encontradas pelos professores na elaboração do livro.

Os objetivos das atividades práticas foram: elaborar um projeto de ilustração de histórias, compartilhar os projetos com o grupo e eleger uma ou mais técnicas para realizar o projeto.

Quadro 31 - Pauta do dia 09/12/19

PAUTA: 09/12/19

1-Ponto de Observação: Neste ano o que mais marcou na ATPC foi... Porque...

2- Leitura: “Você”- Stephen Michael King

3 - Conteúdo: Atividade prática

-Elaboração das cenas ilustrativas e montagem do livro de história.

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro “Você”, de Stephen Michael King, foi apresentada às professoras com o objetivo de ampliar o repertório e também como mensagem de encerramento da formação, mostrando de forma sensível e poética a importância do outro, do “você” em nossas vidas.

O objetivo do ponto de observação foi avaliar o que foi mais significativo para as professoras durante o ano, na formação em ATPC.

O conteúdo da atividade prática visou à finalização das ilustrações do livro de história pelas professoras.

Quadro 32 - Pauta do dia 17/02/20

PAUTA: 17/02/20

1- Leitura: Ana, Guto e o Gato Dançarino” - Stephen Michael King

2- Apresentação das produções individuais (histórias), para o grupo.

Professoras e títulos das produções:

- Keli: Qual a diferença entre o ovo que comemos e o ovo que vira pintinho?
- Lene: Eu duvido!
- Ana: A descoberta.
- Leila: Uma história encenada.
- Lis: As Linhas amigas
- Sara: Uma cidade diferente.

3-Avaliação final: Questões sobre arte literária, livro de imagens e pintura a dedo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Essa pauta foi de encerramento da formação, tendo como objetivo principal apresentar todos os trabalhos autorais das professoras para apreciação do grupo.

Antes das apresentações, li o livro “Ana, Guto e o Gato Dançarino” de Stephen Michael King, como uma metáfora que representa o que foi vivenciado pelo grupo, para ressaltar a importância dos outros, dos nossos parceiros, para que ocorram aprendizagens e mudança do olhar em relação à realidade, possibilitando o desenvolvimento de nossas capacidades, enfim, ressaltar que todas as pessoas são capazes de exercer sua atividade criadora e escrever suas próprias histórias.

Ao final da aula, as professoras realizaram uma avaliação sobre a arte literária, livro de imagens e pintura a dedo e, devido ao curto tempo do encontro, algumas professoras concluíram as avaliações em horário de ATPI, no decorrer da semana. As questões tiveram o objetivo de proporcionar às professoras um momento para pensarem sobre todo o percurso vivido, as dificuldades iniciais, a superação, até chegarem à produção autoral e de refletirem sobre o processo de formação em horário de ATPC. Essa avaliação e todos os pontos de observação foram coletados, para serem fontes de dados.

3 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O LIVRO ILUSTRADO E A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE?

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação. (MUKHINA, 1996)

Esta seção tem por objetivo realizar a análise dos dados gerados durante o experimento didático-formativo sobre arte literária, mais especificamente sobre o livro ilustrado, conforme descrição na seção anterior, desenvolvido com seis professores de uma escola de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, no período de 2019 e 2020 em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

Com a análise dos dados, colocarei em discussão a importância da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento da consciência e o trabalho com o livro ilustrado como atividade desenvolvente das funções psíquicas superiores e da capacidade criadora, tanto das professoras como das crianças, numa relação de dependência do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão será apresentada por núcleos temáticos, organizando os dados por conteúdos relacionados. A escolha dos temas para nomear cada núcleo e a sequência de análise, teve o objetivo de representar o movimento no processo de desenvolvimento humano, iniciando com a apropriação do conhecimento acumulado historicamente. Conforme a citação da epígrafe, o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Só se apropriando desse conhecimento no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Assim a criança, por meio da educação, da atividade e das relações sociais nas quais está inserida, vai se desenvolvendo.

Os núcleos temáticos serão expostos na seguinte ordem: apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência; o trabalho com o livro ilustrado como atividade desenvolvente; formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor.

A análise recairá sobre os dados gerados a partir dos registros de avaliações diárias; avaliações realizadas ao final do processo de formação; relatos orais gravados em vídeos ou áudios transcritos; produções dos professores e alguns registros de atividades das crianças, realizadas na escola e outras enviadas pelas famílias, devido ao isolamento social decorrente da

pandemia da Covid-19. Tais registros tiveram o objetivo de verificar as aprendizagens ocorridas a partir do desenvolvimento do experimento didático-formativo.

Para preservar a identidade dos participantes, serão utilizados nomes fictícios, representando as professoras e também as crianças.

As produções autorais das participantes da pesquisa, realizadas durante a formação, tiveram os seguintes objetivos: superar o sentimento de incapacidade, desenvolver a imaginação e a atividade criadora, possibilitar condições de desenvolverem essas capacidades também nas crianças.

3.1-Apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência.

Esta tese e as análises têm o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, a qual concebe o homem como ser histórico e social. Nessa concepção, o desenvolvimento do psiquismo, da personalidade e da consciência estão condicionados às relações sociais e ao acesso à produção cultural. Também se fundamentam na teoria da Filosofia da Linguagem, de Volochinov, Bakhtin e outros, na qual “o sujeito se constitui socialmente, através de suas interações e seus diálogos” (GEGE, 2019, p. 82).

Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro (GEGE, 2019, p. 13).

A partir dessas concepções, a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e também do adulto, e o papel do outro é fundamental para oferecer as condições materiais necessárias para o desenvolvimento de cada sujeito.

A internalização das conquistas humanas é possível pela apropriação da criança, do conteúdo cultural historicamente acumulado. Nesse processo, o adulto é a fonte de desenvolvimento da criança, apresentando-lhe a realidade; proporcionando o contato com objetos, mostrando seu uso funcional, qualificando os seus sentidos; apresentando os instrumentos utilizados no cotidiano e as diversas formas de linguagens. Desse modo, a criança irá se humanizando.

A partir dessa compreensão e por meio dos aportes teóricos apresentados nas seções anteriores, farei as análises, visando à percepção do processo de apropriação das professoras e

uma reflexão sobre algumas práticas relevantes ao processo de apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento da consciência.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional
- A contextualização da produção cultural desmistificando a questão do “dom”
- A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento
- A apropriação da teoria para a mudança do olhar
- Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos.
- Compartilhar o conhecimento com o outro
- Por meio da fala do outro eu me vi

3.1.1 Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional

Para iniciar, lembro a importância de levar em consideração o destinatário do ato educativo, criança ou adulto, durante a elaboração dos planejamentos e a intencionalidade em promover uma educação desenvolvente, por parte do professor ou da professora. Por isso, faz-se necessário a avaliação inicial, o diálogo com os educandos, a verificação do nível real de desenvolvimento, descobrindo suas hipóteses e suas concepções e, a partir desse conhecimento, elaborar os possíveis encaminhamentos.

Por meio de um diálogo com as professoras, durante a avaliação inicial, veio à tona um entrave para a apropriação do conhecimento - o sentimento de incapacidade.

Em ações com a formação de professores e professoras, percebo frequentemente o surgimento, diante de alguma proposta nova, do sentimento de incapacidade neles. Esse fato fica mais evidente quando é solicitada a eles, uma produção autoral. Como uma reação instintiva, logo ouço dos professores e das professoras, frases como: “Eu não sei escrever uma história! ”; “Eu não sei desenhar! ”; “Eu não sei pintar! ”

Essa reação se justifica pelo fato de sermos frutos de uma educação tradicional, limitadora da autoria, da expressão, visando apenas ao desenvolvimento da capacidade de execução de ordens.

Diante de uma realidade como essa, a apropriação do conhecimento é condição essencial para a reversão dessa situação. Se o professor tiver a oportunidade de conhecer um pouco de sua história, ter consciência sobre a origem de seus medos, inseguranças, receios, terá condições de iniciar um processo de mudança, pois, ao descobrir as concepções e a explicitação dos fatos

geradores dessa forma determinista de pensar, o porquê do sentimento de incapacidade, desenvolverá a consciência e compreenderá a constituição do professor, suas dificuldades, gerando a necessidade de superá-las.

Na avaliação inicial das professoras, o fato da existência do sentimento de incapacidade no grupo foi desvelado ao ser apresentada para elas a ideia de escreverem uma história. Isso é expresso nas falas das professoras, abaixo:

Keli: [A ideia pareceu] uma loucura e eu me senti incapaz, porque acreditava que para escrever uma história teria que ter ideias brilhantes.
 Lene: [A ideia pareceu] impossível, eu me senti perdida, porque nunca havia escrito.
 Ana: A ideia pareceu assustadora, eu me senti desafiada, porque não me sentia preparada.
 Leila: [A ideia pareceu] um desafio quase impossível!
 Lis: [A ideia pareceu] “assustadora”, eu me senti incapaz, porque achava que não iria conseguir.
 Sara: [A ideia pareceu] surreal e muito difícil, eu me senti despreparada, porque nunca me proporcionaram essa experiência antes.

As falas das professoras acima, demonstram que a possibilidade de elaboração de uma narrativa autoral causou medo, desespero, assustou e foi vista como algo inatingível, devido a esses sentimentos.

No dizer da professora Keli observa-se também uma concepção de talento natural, ao se referir à necessidade de “ideias brilhantes” para escrever uma história.

Há uma confirmação no dizer de todas as professoras: no campo da educação, qualquer ato implicará no desenvolvimento ou não de outros seres humanos, podendo deixar marcas positivas ou negativas. No caso das professoras citadas acima, a educação tradicional deixou marcas negativas, manifestando-se em forma de sentimento de incapacidade, embasada em uma concepção naturalista de desenvolvimento, influenciando inclusive no desempenho profissional.

Pois, como será possível propor um trabalho com as crianças, visando ao desenvolvimento da capacidade criadora, se as próprias professoras não acreditam nessa proposta? Se não houver a superação da concepção de que a capacidade autoral é o destino apenas dos talentosos ou aos possuidores de “dons”, será uma ilusão pensar em uma educação desenvolvente.

Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de ações, visando à superação desse sentimento de incapacidade e a concepção determinista sobre o desenvolvimento humano. Uma possibilidade para desmistificar essa questão é a apresentação da história de vida, de formação e o processo criador dos escritores, dos ilustradores, dos artistas de forma geral. Pensando nessa

possibilidade, foi incluída, na formação, a contextualização das produções literárias, selecionadas para a formação.

3.1.2 A contextualização da produção cultural desmistificando a questão do “dom”

Ao contextualizar o processo de produção dos autores, pesquisar sobre os materiais e técnicas utilizadas, conhecer a sua história, além de possibilitar a ampliação de repertório e o desenvolvimento da atividade criadora, pode-se contribuir para a desmistificação da concepção de “dom”, porque a história de formação dos escritores e ilustradores, geralmente, envolve um percurso de formação específica, trabalho ou formação em área próxima, como também, muito estudo.

O trabalho de um artista é um processo consciente e racional no qual a obra de arte é o resultado da realidade recriada (FISCHER, 1959). Desse ponto de vista, para ser um artista, é necessário o conhecimento sobre as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas. Ao considerar a arte como realidade recriada, refuta-se as concepções que defendem a necessidade do “dom” ou do talento natural para determinada forma de expressão. Para a concepção da Teoria Histórico-Cultural, é uma questão de apropriação do conhecimento nas relações sociais.

Desse modo, demonstrar a realidade do artista, sua formação, seu trabalho, contribui para a superação de hipóteses equivocadas sobre o processo criador e a concepção de talento natural. Incentiva-se, assim, a produção autoral. Podemos observar esse fato no relato da professora Lene:

Lene: [...] uma coisa que me conformou, que me chamou muita atenção nos nossos estudos, foi ver que mesmo os artistas, eles não fazem, por exemplo, um desenho em 5 minutos, eles demoram muito, eles fazem passo a passo o desenho. O Picasso demorou um mês, por exemplo, para fazer a Guernica. Então, isso daí me acalentou, no sentido de pensar assim, se ele demorou isso, então eu também posso me permitir fazer isso.

Conhecer a realidade do autor ou do artista possibilita a visualização da nossa condição de “não saber”, a falta de conhecimento em algumas áreas e a formação deficitária oferecida a nós, reforçando o fato de não ser uma questão de “dom”, mas de apropriação do conhecimento. Além disso, possibilita uma melhor compreensão da produção do autor e acesso à sua história de vida. Esse fato foi expresso na fala das professoras Sara e Leila:

Sara: Conhecer a vida do autor nos dá muitos indícios de suas obras, detalhes que aparecem em suas obras e que foram fatos relevantes de sua vida. Além de conhecermos o ser humano, suas ideias, sonhos e valores.

Leila: Foi importante a observação de como os autores escrevem a própria história, fatos do cotidiano, lembranças, porque as histórias escritas são formas de guardar as lembranças de acontecimentos importantes ou até mesmo, algumas idealizações.

Conhecer o percurso do autor e dialogar com sua história provoca sensibilização, motivação para mudanças e a superação do sentimento de incapacidade.

A professora Lene, ao conhecer a história de Juarez Machado, ficou sensibilizada, fez conexões com a sua vida, conforme sua fala, abaixo:

Lene: Porque com essas informações do autor, fazemos conexões, como exemplo: com a década que eu nasci e com isso fazemos inferências como a dificuldade que ele deve ter passado por estar na ditadura, enfim, passa muita coisa em nossa cabeça e concluímos que também somos capazes e passamos isso para as crianças também.

Apresentar o processo criador do autor, saber como ele elabora suas histórias, de onde vem sua inspiração, contribui para a compreensão da relação da imaginação com fatos da realidade e, como base à atividade criadora, porque “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

De posse desse conhecimento, o professor se sentirá mais tranquilo e capaz, como ocorreu com a professora Keli, ao ver o relato de alguns escritores.

Keli: A diretora disse: – “Vamos trazer ideias para criar uma história, vamos ver o Ilan Brenman, de onde ele tira suas ideias, para criar uma história” [...] Vimos que são dos fatos do cotidiano, do que acontece na vida dele, na vida das filhas dele, as filhas dele são grandes inspirações para suas histórias. Então isso nos trouxe um pouco mais de conforto, porque para a gente falar sobre algo que a gente já vivenciou, é algo mais fácil.

Isso reforça outra questão importante sobre o processo de criação, a necessidade de ampliar o repertório da criança e do adulto, enriquecer suas experiências, justificando a relevância da presença de diversos livros de literatura, de trabalhos artísticos e de técnicas diferentes nas escolas.

Ouvir o dizer das professoras sobre a experiência de conhecer um pouco dos autores, seu pensamento, sua história de vida, ratifica o princípio da alteridade, na qual o indivíduo se constitui e, nesse processo de constituição, ele também vai se alterando constantemente. Destaca-se a importância do outro em nossa formação.

Essa mudança de concepção em relação ao desenvolvimento humano é essencial ao

professor, na promoção da educação desenvolvente.

3.1.3 A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento

Para a realização da avaliação diária foi utilizado o “ponto de observação”, um instrumento metodológico de avaliação com objetivo de trazer à tona os conteúdos discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento e também a verificação do sabido e do não sabido, dando informações para a elaboração do planejamento ou ao replanejamento, possíveis encaminhamentos e o aprofundamento do conhecimento (MARTINS et al, 1996).

Por meio desse instrumento de avaliação, pude verificar os conhecimentos não apropriados pelas professoras, retomar conteúdo não compreendido, elaborar novas formas para dialogar com a sua prática e rever os planos. Essa dinâmica, segundo as professoras, contribuiu para a apropriação do conhecimento, sendo apontada nas falas das professoras como algo positivo.

Sara: A diretora leva o conhecimento e a prática, acho que fica bem interessante, fica vivo e rico a aquisição desse novo conhecimento, através do processo de retomada, de repetição, faz a gente realmente adquirir esse conhecimento. Concluo que o conhecimento, a repetição e a vivência são importantes para a apropriação de um novo conhecimento.

Ana: O resgate dos conteúdos foi muito produtivo e esclarecedor, porque repetir é importante para memorizar os nomes. Também para compreender melhor os conteúdos já vistos.

Keli: O resgate dos conteúdos foi interessante, porque esclareci dúvidas sobre enquadramento e molduras.

A realização de ações com diferentes desafios em torno do mesmo conteúdo também foi citada na fala das professoras Ana e Sara, acima, como importante à compreensão. Desse modo, em relação às crianças, é fundamental trabalhar um mesmo conteúdo várias vezes, com desafios diferentes e com frequência. Porque dificilmente uma criança se apropria, por exemplo, da técnica de pintura, de desenho, em apenas um dia. A mesma premissa serve para o adulto.

Essa forma de atuação é vista, frequentemente, nas escolas de Educação Infantil, onde as professoras propõem uma técnica diferente por semana, sem sequência de atividade e sem frequência. Por exemplo, uma semana se dá recorte colagem, na outra pintura de sopro, depois pintura surpresa, depois desenho, etc., não possibilitando a aprendizagem real de uma técnica.

3.1.4 Apropriação do conhecimento e mudança do olhar

A apropriação do conhecimento possibilita ao professor e à professora uma melhor compreensão de sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos e dos problemas. Nesse processo de apropriação, o professor transformar-se-á, aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudando seu pensamento, sua forma de agir, de ver as coisas, superando certas convicções, apropriando-se de novos conceitos para, dessa forma, ter condições de também promover mudanças no outro.

Isso pode ser observado na fala das professoras, nas quais expressam a mudança de olhar a partir da apropriação do conhecimento, resultando numa percepção mais aguçada e no surgimento de questionamentos em relação ao conteúdo dos livros. Conforme o registro abaixo, das professoras:

Keli: [...]o que também mudou na minha prática foi em relação aos livros, então o olhar que nós tínhamos sobre o livro antes da formação, primeiro a gente nem sabia diferenciar os tipos de livro! A gente achava que todos os livros eram sobre a arte literária, e não é! Hoje a gente sabe que não é!

Lene: Para mim, todo o conteúdo dado foi importante, aproveito e me cobro nas aulas com as crianças porque entendo que, com esses esclarecimentos, o olhar muda, o nosso, como educadores e o das crianças. Passamos a observar tudo do livro: a forma que está escrito, a posição das ilustrações e passamos a questionar sobre o porquê e as intenções do autor.

A fala da professora Keli, a seguir, também reforça a importância do conhecimento para a mudança da prática, pois ao ocorrer a mudança de seu olhar em relação à arte literária, a literatura passou a ser vista como um instrumento de transformação e a sua escolha se tornou mais consciente.

Keli: A gente procura os livros para ler para as crianças com intencionalidade, pensando com aquele olhar, com aquele foco, o que antes era natural - ah vou ler qualquer livro, - vou ler um livro específico porque vou trabalhar tal coisa talvez, mas não tinha o olhar para a transformação [...]

Por meio das falas das professoras a seguir, constata-se a apropriação do conhecimento contribuindo para o desenvolvimento do olhar crítico sobre suas próprias práticas e a percepção do fato de não saberem elaborar atividades com objetivos apropriados à promoção do desenvolvimento da criança, ou seja, sem intencionalidade.

Lis: Que eu me lembro bem, a gente contava histórias, eu costumava seguir as coleções, começava uma coleção e ia até o fim, mas a gente não tinha essa ideia real do que era, para que servia o livro. A gente foi aprendendo. E aí a gente olha com

outros olhos, a partir do momento que a gente sabe, a gente tem a obrigação de não fazer mais o errado e muitos livros a gente percebe que não tinha nada a ver, não tinha objetivo nenhum.

Sara: Não costumava fazer antes, por exemplo, a escolha de um bom livro (que trouxesse uma reflexão/aprendizagem) e ter ideia da minha intencionalidade.

Também se constata o olhar apurado a partir da fundamentação teórica, conseqüentemente, a valorização do próprio conhecimento, como ocorreu com as professoras Ana e Keli, nos relatos a seguir.

Ana: Muito legal perceber, enquanto folheamos os livros, exemplo do livro “Não vou dormir”. Na hora que li para as crianças, me encontrei, porque percebi tudo o que a teoria nos disse anteriormente.

Keli: [...] para haver mudança de prática é necessário conhecimento, a teoria, pois não podemos aceitar uma teoria sem a prática e a prática sem teoria, os professores, quando não têm conhecimento, oferecem “qualquer coisa” e, muitas vezes, isso não promove desenvolvimento da criança.

As falas das professoras mostram o surgimento de mudanças em si, na sua forma de olhar a realidade e em relação as suas próprias práticas, decorrentes da apropriação do conhecimento.

3.1.5 Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos

Segundo Martins (2012), toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade. Nesse sentido, o professor ou a professora, ao perceber a finalidade de sua prática como promotora do desenvolvimento da criança, começa a se preocupar em oferecer uma melhor educação, mudando a sua prática. Isso foi expresso na fala da professora a seguir.

Ana: [...] temos que nos preocupar com o psiquismo, porque vimos que desenvolvemos a imaginação, o pensamento e a linguagem. A criança tem que ser desafiada a fazer conexões e inferências para desenvolver as funções psíquicas superiores.

Dessa forma, para o desenvolvimento do homem no processo da educação é de fundamental importância o crescimento da consciência, o ter consciência significa conhecer, compreender os caminhos e as leis de desenvolvimento da sociedade, as causas das dificuldades e as maneiras de superá-las (RUBINSTEIN, 2017).

Nesse sentido, o professor ao se apropriar do conhecimento, desenvolve a sua consciência e a sua prática se qualifica. Como ocorreu com a professora Keli: ao ter consciência

da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do psiquismo da criança, seu planejamento passou a ter outro significado, a intencionalidade.

Keli: [...] na Educação Infantil é o tempo onde o ser humano desenvolve as funções psíquicas através das sinapses, conexões. Por isso é importante o planejamento das atividades, tem que ter intencionalidade para o desenvolvimento do psiquismo.

No processo de apropriação, conforme a consciência vai se desenvolvendo, observa-se que a resistência ao novo conhecimento vai cedendo o lugar à compreensão, gerando outros sentidos para o conhecimento. Segundo Bakhtin (2011, p. 396): “A compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido”. Esse fato pode ser observado no relato da professora Keli.

Keli: Eu me senti um pouco criança, diante dos desafios, porque quando era lançado um desafio, a gente tem essa dificuldade de aceitar que a gente não sabe, por conta da nossa formação mesmo, que errar não era muito legal. Então quando a diretora trazia um desafio para nós, no começo nos incomodava muito! Mas hoje, na minha vida, eu vejo que eu preciso deles [...]. Então, aquilo que era uma dificuldade, aquilo que era uma complicação[...] virou algo muito bom! Algo que mexe, é algo que te desestrutura, mas é uma desestrutura onde você sabe para onde quer ir, que você quer melhorar, que você acredita na educação pública de qualidade, você acredita na sua importância, no seu papel enquanto professor formador.

Na fala da professora Lene, a seguir, também pode-se observar a superação da resistência inicial, apontando como importante, nesse processo, a apropriação do conhecimento, o estudo sobre os ilustradores e o acesso a bons materiais, para a atividade de criação.

Lene: Hoje eu vejo que a diretora sempre tentava, sempre queria desenvolver a nossa criatividade e fazer com que a gente criasse. Vários momentos, por exemplo na ilustração de livros, quando ela propunha a ilustração de livros, ela pedia para gente desenhar, ilustrar e, a gente dizia: - Ah não! Ah a gente não sabe! Não sabe! [...] Mas aí ela trazia bons materiais, estudamos sobre vários ilustradores[...]e a gente tendo boas referências, a gente consegue fazer...

Segundo Miller (2012), o conhecimento historicamente acumulado promove o desenvolvimento do pensamento científico, da consciência, permitindo ao homem ver e pensar o mundo para além das ideias pré-concebidas, das crendices entre outros. Por intermédio desse conhecimento, se desenvolvem as consciências dos homens, que passam a ter a possibilidade de analisar e criticar o mundo das complexas relações sociais, econômicas e culturais à sua volta.

Nesse sentido, a análise crítica da realidade a partir da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento da consciência foi expressa na fala da professora Keli, a seguir. A partir dos estudos, ela percebeu a importância do planejamento intencional e faz uma crítica em relação à postura dos professores, por não fazerem planejamentos específicos às novas turmas.

Keli: [...] eu vejo que o conhecimento, ele modifica a prática do professor, ele transforma o ser humano. O professor ser humano. Aquele que pensa e planeja. Não aquele que faz as coisas de qualquer jeito. Não aquele que apenas pega aquele caderninho amarelo, de 20 anos de uso. Não! Cada ano é um desafio novo, cada ano é uma atividade nova, cada ano é uma turma diferente, portanto cada ano é um ano, cada ano é um planejamento. Os conteúdos são os mesmos, porque o conteúdo científico ele é, mas a forma, como você vai aplicar esse conteúdo é diferente, porque depende da particularidade de cada turma, de cada grupo.

Por meio do conhecimento apropriado foi possível também às professoras, a realização de análises críticas sobre o conhecimento que possuíam antes da formação. Conforme os registros a seguir:

Keli: O meu conhecimento era pobre, porque achava que todos os livros eram de literatura e a prática era pobre, não escolhia os livros com intencionalidade.

Lene: O meu conhecimento era limitado, porque não sabia distinguir os diversos tipos de livros, minha prática era elementar.

Ana: O meu conhecimento era pobre, porque eu pensava que qualquer livro poderia ser literatura. A minha prática era muito rotineira, embora procurasse sempre “bons livros” para meus alunos.

Leila: O meu conhecimento era mínimo, porque não tive oportunidade e nem busquei ampliar os meus conhecimentos, a minha prática não proporcionava aos alunos a possibilidade desse conhecimento.

Lis: O meu conhecimento era o tradicional, a criança não usufruía da imaginação, porque meu conhecimento da proposta era “raso”, minha prática era básica.

A análise das próprias práticas e a percepção de algumas incoerências foi possível devido ao desenvolvimento da consciência, em decorrência da apropriação do conhecimento. Assim, destaco a relevância do desenvolvimento da consciência para a superação das dificuldades dos professores e das professoras, no exercício de sua profissão e às mudanças nas práticas.

3.1.6. Compartilhar o conhecimento com o outro

A apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência sobre a importância da teoria para as práticas e a relevância do tema trabalhado gerou, no grupo de professoras, a necessidade de compartilhar os conhecimentos obtidos na formação com outros

professores, e também com os pais. Essa preocupação em compartilhar o conhecimento foi expressa na fala da professora Leila, a seguir:

Leila: [...] a diretora proporcionou esses momentos de aprendizagens e que bom seria se todos as professoras da rede, todos os professores tivessem essa oportunidade de conhecer esse tema trabalhado. Ela trabalhou conosco a literatura. Poderíamos realizar um trabalho mais enriquecedor com as crianças, porque eu acredito que todos, todos devem saber, não só os professores, os pais também.

Penso que ao defendemos uma educação desenvolvente e humanizadora, desejamos que as pessoas sejam solidárias, pensem na coletividade, no bem comum, agindo de forma contrária à lógica do capital, que gera a competição entre as pessoas, o individualismo, a intolerância, ou seja, a desumanização.

Nesse sentido, as professoras, ao compartilharem seus conhecimentos, tornam-se solidárias, se colocam no lugar do outro e desenvolvem ações e atitudes humanizadoras.

Além disso, o conteúdo, quando faz sentido à professora e ao professor, torna o conhecimento instigante, gerando segurança e o desejo de compartilhar com outros o aprendido. Isso pode ser observado na fala da professora Keli, a seguir:

Keli: Então quero dizer, tudo aquilo que é bom, tudo aquilo que traz transformação precisa ser partilhado. E aí a gente pode trazer esse conhecimento, esse conteúdo, trazendo as crianças como representatividade, elas fazendo a leitura de um livro. O conteúdo não ficou só com o professor[...]. Foi para as crianças e aí nós podemos partilhar [...]

O desejo de compartilhar o conhecimento surgiu da compreensão sobre a importância do tema ao desenvolvimento da criança. O conteúdo sendo significativo ao professor, creio eu, poderá se tornar uma motivação à superação do medo e da insegurança de falar em público, por exemplo, de participar de uma troca de experiências, envolvendo várias escolas. Isso ocorreu com o grupo de professoras participantes da pesquisa, pois aceitaram participar de uma troca de experiência com várias escolas. A superação da insegurança, expressa na fala da professora Lene, a seguir, ocorreu com a possibilidade de ela apresentar o resultado do seu trabalho, por meio de um vídeo, contendo uma criança de sua turma proferindo um livro de imagens com desenvoltura.

Lene: O sentimento foi de medo, insegurança, nervoso, porém tive vontade de compartilhar o meu trabalho e o vídeo do meu aluno.

A professora Ana, conforme o relato a seguir, superou a insegurança por meio do desejo de compartilhar com o outro o que um outro havia compartilhado com ela, gerando a necessidade de pôr em movimento os conhecimentos adquiridos.

Ana: Tive sentimentos misturados. Uma bagunça! Primeiro o de sair correndo (o que estou fazendo aqui?) Mas em meio a tanto nervosismo, surgiram sentimentos de compartilhar com o outro aquilo que alguém compartilhou comigo.

Um conhecimento novo, ao afetar o professor, provoca mudanças em sua concepção sobre os conteúdos, isso foi constatado durante a escolha do tema para a troca de experiência, na qual todas foram unânimes ao tema - arte literária, para compartilhar, alegando a novidade da temática. Isso foi expresso na fala da professora Lene.

Lene: O que motivou a escolha do tema foi: A novidade do tema e o interesse em compartilhar com os colegas essa nossa descoberta.

Observa-se também a satisfação sentida pelas professoras ao compartilharem o conhecimento adquirido e perceberem a contribuição dada aos professores participantes da troca de experiências. Isso se manifesta na fala da professora Keli.

Keli: Tudo era compreendido como literatura e isso não é a verdade. O espanto de outros amigos professores que não tinham ideia desse conhecimento e que ampliaram o seu olhar para esses novos conhecimentos. E quantos outros detalhes que devem ser levados em conta nesse momento de leitura, que é tão importante. Porque conseguimos plantar a semente da curiosidade das novas formas de apresentar e trabalhar os conteúdos.

Nas falas das professoras, fica evidente a importância da apropriação do novo conteúdo, gerando um sentimento de solidariedade e uma preocupação com o outro, por consequência, o desejo de compartilhar o aprendido e contribuir para o surgimento de mudanças na realidade educacional.

A professora Keli expressa, na fala a seguir, o entusiasmo e o prazer em compartilhar com as amigas o conteúdo apropriado.

Keli: [...] todas as pessoas que eu tenho a oportunidade de falar sobre, eu falo eu partilho esse conhecimento com as amigas, a gente saía da ATPC, eu não via a hora de poder compartilhar com as amigas!

As falas das professoras dão destaque à apropriação do conhecimento como fator responsável pela superação da insegurança, dos medos, possibilitando a circulação dos conteúdos entre os parceiros, de modo colaborativo.

3.1.7. Por meio da fala do outro eu me vi

O desejo de aprender pode surgir pela ação do outro, que desencadeia diálogos, faz apresentação ou relato de suas práticas que deram certo, mostrando que é possível realizar um trabalho pedagógico intencional e eficiente para o desenvolvimento das crianças e, com isso, desperta no outro o desejo de trilhar os mesmos caminhos. Lembramos que a “alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição” (GEGE, 2019, p. 29).

Tal fato foi observado na troca de experiências, onde o grupo de professoras participantes da pesquisa foi convidado a apresentar um trabalho. Elas escolheram o tema - arte literária. Na troca de experiências, foi esclarecido ao público sobre a escolha da temática e sobre o processo de aquisição do conteúdo da troca, em formação em horário de ATPC.

Após a exposição dos conteúdos, as professoras presentes na troca de experiências se inspiraram nas práticas apresentadas, viram o conteúdo como algo novo e solicitaram a bibliografia. Esse fato foi expresso na fala da professora Lene, a seguir:

Lene: O que marcou: foi a questão de ter sido novidade o tema. Porque algumas relataram que a literatura era todos os tipos de livros mostrados: livros brinquedos, os didáticos e depois da explicação da teoria, pediram bibliografia, se mostrando muito receptivas e interessadas.

Nas avaliações da troca de experiências, as professoras participantes do evento demonstraram desconhecimento sobre os conteúdos apresentados, levando as professoras participantes da pesquisa a se verem na fala do outro, se colocarem no lugar do outro, porque antes do experimento didático-formativo, elas também desconheciam os conteúdos. A professora Keli expressa esse fato em seu relato.

Keli: [...] nós fomos fazer a troca experiência para cinco escolas e, eu observei que ninguém sabia o que eram paratextos, a gente estava levando uma novidade para eles. [...] ninguém sabia, assim como a gente também não sabia antes. E nós fizemos essa troca de experiência presencial e fizemos também uma *live*, que teve mais de 80 pessoas. E que também a gente notou que foi novidade esse assunto para eles.

As falas anteriores mostram a importância da promoção de encontros para haver o compartilhamento de práticas entre os professores no ambiente escolar, em outras escolas, em

eventos, cursos e outros, reforçando o fato de a aprendizagem e as mudanças ocorrerem na relação e na ação com o outro.

A troca de experiência também evidenciou o quanto a literatura infantil ainda é um tema desconhecido pela maioria dos professores desse município, por esse motivo, não é trabalhada de forma plena, explicitando a necessidade de formação nessa área.

3.2 O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente

Neste núcleo temático, as análises visam a trazer à discussão, questões envolvendo uma formação desenvolvente, tendo como tema desencadeador desse processo o trabalho com o “livro ilustrado”.

Conforme visto em seções anteriores, o desenvolvimento psíquico se produz a partir dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela criança, novas capacidades e funções psíquicas serão desenvolvidas. Esse processo de apropriação da cultura ocorre por meio de uma atividade adequada, ou seja, a atividade que reproduz os traços essenciais da atividade humana encarnada no objeto (PASQUALINI, 2016)

Estará em pauta, neste núcleo temático, alguns fatores relevantes ao desenvolvimento do professor como: o acesso ao conteúdo específico de cada área; a compreensão da aprendizagem como processo ativo; a influência das vivências, do repertório para a atividade criadora e as contribuições do livro ilustrado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- As vivências e o repertório como fonte de inspiração.
- A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área
- Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas
- Formação do professor para autoria
- O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente na Educação Infantil

3.2.1 As vivências e o repertório como fonte de inspiração

Ao pensar no objetivo de desenvolver a atividade criadora das crianças ou dos adultos, se faz necessário ressaltar a importância do conhecimento sobre a temática a ser trabalhada,

proporcionando conteúdos e elementos da realidade, a ampliação das experiências, visando ao desenvolvimento da imaginação.

Segundo Vigotski (2009, p. 14), a imaginação é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os campos na vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. “Tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. Assim, quanto mais rico for o conhecimento, mais matéria-prima haverá para a imaginação.

Isso deve ser levado em consideração também na criação literária infantil, estendendo-se também para o adulto, porque muitas pessoas escrevem mal por não terem sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores e, muitas vezes, lhes são apresentados temas sobre os quais elas nunca pensaram ou têm pouco a dizer. Neste caso, a escrita pode não fazer sentido para elas.

Essa questão também surgiu no processo de formação das professoras, no qual elas estavam se sentindo inseguras para criar uma história, porém, sendo esclarecida a presença de histórias em nossas vivências, em nosso repertório, a escrita fluiu e ganhou sentido para elas, gerando satisfação na realização de suas produções. Isso foi expresso na fala da professora Lene, a seguir:

Lene: O mais significativo hoje foi a construção da história, porque quando faz parte da nossa realidade, algo que aconteceu e teve importância, a história torna-se rica em detalhes e muito interessante para quem ouve.

Uma proposta de atividade com potencial para desvelar ao professor sua capacidade de autoria, decorrente de suas vivências e repertórios, envolvendo sentimentos, emoções e conhecimentos, promove a valorização das produções e a atividade ganha sentido. Isso pode ser observado nas falas das professoras, a seguir:

Keli: O mais significativo hoje foi o poder de autoria e criação, recordar as memórias da infância nos traz saudades, emoções, sentimentos guardados.

Lene: Eu pensei e voltei na minha infância, pensei no que eu brincava e tudo mais e, construí uma história em cima da minha infância e ficou uma história maravilhosa. [...] Foi importante me colocar na história como sujeito da história, porque quando faz sentido pra nós, fica mais leve e fácil.

Ana: O mais significativo hoje foi praticar a escrita de um livro como as crianças, porque relembrei a época gostosa e criei uma ideia para o livro.

Requisitar as vivências, em específico as memórias de infância, possibilitou às professoras um exercício de se colocarem no lugar da criança. Desse modo, perceberam sua forma de pensar, suas preferências, o prazeroso ou o ruim, o que deixa boas lembranças e com

isso, desenvolveram a consciência sobre a importância de seu trabalho na Educação Infantil. Esse fato foi expresso na fala da professora Lene:

Lene: Com isso, eu percebi o quanto a infância é importante para gente! Tudo isso que eu vivi, foi preciso eu voltar para minha infância, para construir uma história e, não de outra época. Aí eu tiro disso que a gente não pode deixar passar de qualquer jeito o tempo que a gente fica em sala de aula com as nossas crianças...

Além da importância de utilizar as vivências como fonte de inspiração às atividades criadoras, destaco também a necessidade de ampliar o repertório das professoras e das crianças, nesse caso específico, sobre os conteúdos que envolvem a arte literária, o livro ilustrado, oferecendo mais opções de escolha, de ideias, gerando maior segurança ao ato criativo. Isso foi expresso na fala da professora Lene, a seguir:

Lene: [...] para a gente ter o poder de escolha, a gente tem que ter várias referências, porque senão, quando a pessoa não tem boas referências, ela acha que é incapaz, porque ela não sabe de onde correr, de onde recorrer e, quando você tem boas referências, você pode escolher. [...] com essa formação se começa a ter, a pensar em outras possibilidades e levar isso para as crianças também, isso é importante.

Ampliar o repertório sobre o processo criador de diversos artistas possibilita a desmistificação da ideia sobre a produção autoral, como sendo algo simples aos artistas e inatingível às pessoas comuns. Também possibilita a compreensão sobre a aprendizagem e o ato criador como processual, envolvendo conhecimento, pesquisas e estudos. Esse esclarecimento pode ganhar significado ao professor ou à professora, oportunizando a se ver no outro e descobrir sua capacidade para autoria, se permitindo errar, rever, demorar, inovar, ousar, etc. Isso foi expresso nas falas das professoras, a seguir:

Keli: O mais significativo hoje foi ver que o processo criador é uma dialética de erros e acertos, é um ir e vir. O desafio que é lançado, nos leva para arriscarmos a novos desafios.

Lene: O mais significativo hoje foi saber que o Picasso, ao construir seus desenhos, fazia vários rascunhos para então, finalmente chegar ao original ou chegar na fase final.

Ana: O mais significativo foi a compreensão de que tudo é processo. A obra não nasce do nada. Tudo é ensinado.

Sara: Qualquer pessoa pode ser um artista e ela, para chegar à arte finalizada, vai passar por um processo criador, rascunhos, esboços, até chegar ao seu produto final. Sempre com tentativas e erros, troca de algo por outra. E se apropriando de técnicas que possam expressar sua ideia ou sentimento.

Lembrando a relação entre imaginação e realidade, baseada no fato de que “toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), justifica-se a necessidade de ampliação do

repertório da criança e do adulto, enriquecendo suas experiências e contribuindo no processo de criação.

3.2.2 A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área

Ao pensar em um processo de formação, é relevante levar em consideração o conteúdo específico de cada área e a forma de ensinar, além de conhecer o destinatário do ato educativo. Desse modo, o planejamento deverá considerar a tríade: forma – conteúdo- destinatário. Nesse sentido, para o professor ou professora ter o domínio de suas ações pedagógicas, segurança ao elaborar seus planos de forma intencional e promover uma educação desenvolvente, será essencial a apropriação do conhecimento sobre os elementos componentes da referida tríade.

Porém, a formação deficitária do professor e da professora, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas, na maioria das vezes, como atos espontâneos ou de exercícios mecânicos, impedindo as crianças de desenvolverem a imaginação, o pensamento e a atividade criadora.

Desse modo, ao oportunizar a apropriação de conhecimentos que façam sentido ao professor ou à professora, possivelmente teremos as mudanças necessárias em suas práticas.

Assim, ao perguntar às professoras sobre suas percepções em relação ao desenvolvimento da autoria, e o fato mais importante no processo de formação, citaram: o conhecimento específico na área e o apoio da gestão, na função de coordenadora pedagógica. Esses fatos estão expressos na fala da professora Keli, a seguir:

Keli: Foi [importante] o conhecimento na área e apoio da gestão, porque o conhecimento “desvenda” nossos olhos, nos faz ver de uma forma diferente e fazer escolhas assertivas, intencionais. A mediação da gestora foi a base para meu desenvolvimento.

Além do conhecimento, do estudo específico da literatura infantil, também citaram a importância de pôr em prática com as crianças o conhecimento aprendido, como foi expresso pela professora Lis e reforçado pela professora Ana, a seguir:

Lis: Foi fundamental o conhecimento, o estudo, a literatura e a prática, por fim! Porque com mais segurança e estímulo, finalmente consegui.

Ana: O que foi importante, foram os estudos em ATPC, os conteúdos e os trabalhos realizados com as crianças, porque as crianças já estavam preparadas, já sabiam como construir a sequência de uma história e toda a riqueza que ela possui.

O conhecimento dos conteúdos específicos para a composição das ilustrações, como exemplo a diagramação, foi apontado como importante à atividade criadora, quando a professora Sara argumenta que “foi fundamental todo o conhecimento sobre diagramação/formatação/uso, tipos de imagens, suas intencionalidades, porque me trouxe informações importantes para iniciar e organizar a minha criação”, ela torna explícita a relevância do conhecimento dos conteúdos específicos para a composição das ilustrações para a atividade criadora, como por exemplo a diagramação, as diferentes configurações imagéticas e tudo o que se relaciona ao seu uso nessa composição.

Os elementos da sintaxe visual também foram apontados como significativos, contribuindo para a compreensão de sua importância para o desenvolvimento da percepção visual da criança, conforme a fala da professora Keli ao dizer que “foi interessante saber sobre a sintaxe visual. Porque é a forma como “olhamos” o mundo e o abstraímos. [...] A importância de saber os elementos: forma, cor, linha, ponto e textura. Assim, a criança aprende a “ver” o mundo de forma diferente.”

A professora Ana, alegou ter sido “interessante saber sobre a sintaxe da arte, porque o ponto vira linha, que vira forma, que vira textura... e as possibilidades para trabalhar com a criança”, apontando o conhecimento sobre o conteúdo da sintaxe visual como possibilidade de ampliação das práticas.

O conhecimento específico das artes visuais também motivou a criação de histórias, conforme a professora Lis ao dizer que “foi interessante saber sobre os elementos das artes visuais, porque despertou a curiosidade e a criação de histórias.”

Nesse processo de formação, vários conteúdos em torno do livro ilustrado foram desenvolvidos e cada conteúdo teve um significado especial às professoras, provocando mudanças internas na forma de ver e compreender a realidade e mudanças externas, por meio de suas práticas. As falas das professoras, a seguir, destacam os elementos da linguagem visual, pois possibilitaram uma melhor compreensão das leituras.

Lene: O conteúdo que mais marcou foi o uso das cores, formas... e formato do livro para expressar uma ideia, porque noto que através de uma ou várias ideias inteligentes e simples, pode-se transmitir muitas informações e mensagens.

Lis: O conteúdo que mais marcou foi ler nas “entrelinhas” das imagens, porque é muito rico e desperta a criatividade e a imaginação das crianças e elas gostam!

Para a professora Ana, o conteúdo significativo se relacionou aos recursos gráficos utilizados em livros ilustrados como a imagem sangrada. Segundo Linden (2011), a imagem sangrada é uma imagem que ocupa a totalidade da página ou de página dupla. Ao saber desse recurso, ela passou a observá-lo nos livros e a ensinar as crianças a verem também, isso é expresso em sua fala a seguir:

Ana: O conteúdo que mais marcou foi sobre a imagem sangrada – eu não conhecia-depois disso, passei a vê-la em muitos livros, porque o marco teórico determina os observáveis. Eu não conhecia e me encantei e as crianças também.

As professoras Leila e Sara, em suas falas abaixo, afirmam a importância do conteúdo sobre os paratextos, pois perceberam a existência de informações, contribuindo na compreensão das leituras.

Leila: O que mais me marcou foi a análise dos livros de história, os paratextos, folha de rosto, enfim, informações extremamente importantes para ampliar nosso repertório e enriquecer as aulas.

Sara: O conteúdo que mais marcou foi os paratextos (que são todas as informações além do texto, que fazem parte da interpretação geral da leitura tanto verbal ou icônica), porque eu nunca havia ouvido falar e faz toda diferença agora, na compreensão e intencionalidade daquela leitura.

O conteúdo sobre estratégias de leitura foi citado pela professora Keli como sendo o conteúdo mais marcante, pois transformou sua vida e sua prática, conforme o registro a seguir:

Keli: O que mais marcou foram as estratégias de leitura, porque esse aprendizado eu pude trazer para minha vida, para a prática com as crianças e hoje faço escolhas assertivas e intencionais dos livros.

Por meio das falas das professoras, evidencia-se a ocorrência da apropriação do conteúdo específico sobre a literatura infantil e sobre os recursos utilizados pelos autores como os elementos constitutivos de uma narrativa verbal e visual, contribuindo para a realização de leituras minuciosas, para o desenvolvimento da atividade criadora e a ações mais significativas com as crianças.

Desse modo, o objetivo do trabalho educativo, tanto para os professores ou professoras, como para as crianças, é dar sentido aos conteúdos, possibilitando o surgimento de uma relação de respeito ao que se estuda.

3.2.3 Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas

No processo de formação, ressalto a importância de ouvir o professor, verificar se ele tem conhecimento sobre os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, e só depois solicitar a ele a proposição de determinadas ações com as crianças. Caso se perceba que ele não tem conhecimento, será necessário apresentar o conteúdo em formação continuada.

Esse fato ocorreu com as professoras participantes da pesquisa e percebi o desconhecimento sobre os procedimentos da técnica de pintura a dedo. Desse modo, vi a necessidade de oferecer uma formação específica. Esse desconhecimento foi expresso no relato da professora Lene, a seguir:

Lene: Eu estava trabalhando com as minhas crianças projetos de flores e aí a diretora propôs também que eu fizesse pintura a dedo com eles...
Aí eu falei: Mas eu não sei a técnica! Eu não sei fazer!

A partir da avaliação inicial, verifiquei o nível de desenvolvimento real das professoras em relação à pintura a dedo e ao desenho, ou seja, o que elas já conseguiam fazer sozinhas. A partir desse diagnóstico, do desconhecimento das professoras em relação aos procedimentos corretos da técnica, foi planejada uma sequência de trabalho, para incidir na ZDP delas, em relação à técnica, ou seja, que pudesse lidar com as funções ainda em processo de maturação, que requerem mediações do outro para desenvolverem-se (VIGOTSKII, 1988).

Desse modo, inseri a pintura a dedo no planejamento do experimento didático-formativo, pois se o meu objetivo era criar condições para as professoras, além de produzirem suas narrativas, realizassem ilustrações em um livro, seria necessário possibilitar meios para essa objetivação.

Assim, foi possibilitado às professoras um aprofundamento conceitual da técnica e dos procedimentos adequados a sua implementação e também uma conscientização acerca de sua importância na formação das crianças do segmento da Educação Infantil.

Nesse sentido, o trabalho com essa técnica tanto possibilita o domínio dos conteúdos e elementos da linguagem visual como: cor, textura, formas, linhas e materiais diversos para a expressão do pensamento, ideias e sentimentos, como o desenvolvimento da sensação, da percepção tátil e visual, da imaginação, do pensamento, da linguagem e da autoria das crianças, o que justifica sua relevância na Educação Infantil (TSUHAKE; MILLER, 2019)

A realização dessa técnica envolve ações como: molhar o papel com esponja umedecida, depois colocar sobre o suporte úmido pequenas porções de tintas, espalhando-as com as mãos por toda a superfície do suporte e, finalmente, desenhar com os dedos, as unhas, mãos fechadas, abertas, cotovelos, materiais diversos, entre outros (TSUHAKE; MILLER, 2019)

Para o professor ter condições de utilizar a técnica de forma consciente e adequada a cada turma, vi a necessidade de explicitar os momentos ou estágios da pintura a dedo, apresentada por Martins, Picosque e Guerra (2010), desvelando a lógica interna do desenvolvimento dessa técnica. Conforme Pasqualini (2010), captar a essência interna ou traços

essenciais do objeto significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento. A autora afirma que o domínio da lógica interna do conteúdo instrumentaliza o professor em sua tarefa de organizar a relação criança-conteúdo.

Quatro momentos ou estágios compõem o movimento das ações para a implementação da técnica de pintura a dedo, citada por Martins, Picosque e Guerra (2010). O primeiro momento corresponde à exploração do material, no qual mexer com a tinta é mais interessante do que deixar seu registro no papel, sendo comum a criança pegar a tinta e brincar, pintar as mãos, o rosto, carimbar as mãos no papel. O segundo momento caracteriza-se pelo espalhamento, ou seja, é o momento no qual a criança inicia um trabalho de espalhar a tinta, de cobrir o suporte, misturando as tintas com os dedos e as mãos. Outro momento, o terceiro, é o do propósito, quando a criança deixa marcas com os dedos e mãos, fazendo garatujas desordenadas e ordenadas, além de outras formas. É um momento associado aos movimentos do desenho, pois a criança faz desenhos sobre a tinta, pelos quais podemos observar a evolução do grafismo, se movimentando das garatujas desordenadas, para ordenadas e formas fechadas. O quarto e último momento é o pictórico, quando as formas dos desenhos são representativas, intencionais e simbólicas. No pictórico ou figurativo, a criança começa a representar o que percebe de sua realidade, surgindo a intenção de representar algo por meio do desenho (TSUHAKE e MILLER, 2019)

Após as discussões acerca dos conceitos, dos momentos implicados na realização da técnica, as professoras foram convidadas a entrar em atividade, para ousarem e explorarem todos os materiais disponibilizados à realização de um trabalho com a técnica de pintura a dedo, vivenciando, com isso, o princípio segundo o qual todos nós aprendemos em atividade.

O primeiro momento foi para a exploração dos materiais, o uso de linhas, pontos e formas variadas, pesquisa de possibilidades de expressão de movimentos. Como pode ser observado nas produções das professoras Keli e Lis, a seguir. (Figura 41 e Figura 42)

Figura 41: Exploração de linhas

Figura 42: Exploração de materiais



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Para as professoras terem acesso aos elementos da linguagem visual como: cor, textura, linhas, formas, contraste, etc., apresentei esses elementos durante as experiências com a pintura a dedo, procurando sensibilizar o olhar, mostrando o uso desses elementos de forma intencional para expressão, por exemplo, as cores frias podem representar melhor um cenário noturno, o sentimento melancólico. Lembrando Vaz e Silva (2016), as cores quentes são aquelas nas quais predomina o amarelo e o vermelho, e as cores frias, nas quais predomina o azul.

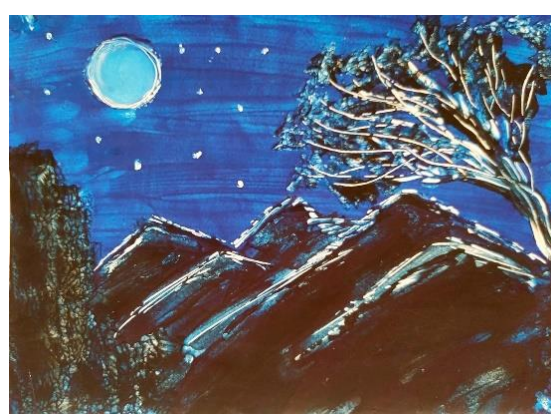
A seguir, é possível observar o uso das cores frias para representar uma paisagem noturna e noções de luz e sombra, nas produções das professoras Lene e Ana (Figura 43 e figura 44).

Figura 43: Céu com estrelas



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 44: Paisagem noturna



Fonte: acervo da pesquisadora

As cores quentes podem representar, por exemplo, o dia, um pôr de sol, o sentimento de alegria, etc. Como nos exemplos a seguir, nos quais as professoras Ana e Lis utilizaram o vermelho, amarelo e laranja para representar o entardecer (Figura 45 e Figura 46).

Figura 45: Passarinhos

Figura 46: Entardecer



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Segundo Vaz e Silva (2016), as cores podem ser combinadas de forma harmônica de diversas maneiras e ter efeitos diferentes, podem ter maior ou menor contraste. Desse modo, dependendo dos efeitos que um o ilustrador ou artista pretendem obter, farão escolhas específicas, por exemplo, podem escolher combinações para transmitir tranquilidade e outras, para provocar mais os sentidos. Podemos observar esse efeito diferente, produzido pelas cores, nas duas figuras a seguir, produções das professoras Lis e Lene (Figura 47 e Figura 48).

Figura 47: Lua



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 48: Sol



Fonte: acervo da pesquisadora

Oliveira (2008) afirma ser importante o ilustrador ter intimidade com a utilização da teoria dos contrastes básicos das cores, por exemplo, contraste das cores quentes com as cores frias, do claro e do escuro. Porque as inter-relações das cores são identificáveis e analisáveis não apenas do ponto de vista formal, mas também quanto à sua relação com a narrativa literária. Por isso, o acesso ao conhecimento sobre essa questão é relevante ao professor e à professora, em suas escolhas intencionais, durante uma produção visual e, para ter condições de ensinar às crianças a fazerem escolhas também intencionais ao se expressarem.

Outra questão relevante foi o uso da cor de modo abstrato. Pois, é comum as professoras cobrarem das crianças o desenho ou a pintura de acordo as cores reais e, criticarem aquelas que fazem, por exemplo, um coelho azul, uma pessoa verde, etc. Dessa maneira, é importante esclarecer o fato de que uma pintura ou desenho ser apenas uma forma de representação e não a realidade, sendo assim, a criança pode utilizar qualquer cor para sua expressão. O uso da cor de modo abstrato, segundo Vaz e Silva (2016), ocorre quando se pretende exagerar ou subverter as cores naturais. Por exemplo, uma árvore não precisa ser necessariamente verde, ela pode ser vermelha, colorida, azul; assim como o céu não precisa ser sempre azul, podendo ser vermelho, preto, verde, etc. Nas figuras, a seguir, estão alguns exemplos do uso da cor de modo abstrato, são produções das professoras Ana e Keli, que representaram árvore colorida e árvore vermelha (Figura 49 e figura 50). E a professora Leila representou o céu e o mar na cor verde (Figura 51).

Figura 49: Árvore 1



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 50: Árvore2



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 51: Céu verde



Fonte: acervo da pesquisadora

A textura também foi explorada pelas professoras de modo tátil, por meio da utilização de tinta creme e de diversos riscadores. Também viram a textura como recurso visual. A textura visual ou gráfica, conforme Vaz e Silva (2016), se caracteriza como elemento de preenchimento da superfície e pode ser utilizada para imitar texturas naturais e artificiais. As texturas também podem pretender a criação de padrões *orgânicos*, se inspirando em padrões naturais como em animais, vegetais ou minerais. Esses recursos foram utilizados pelas professoras Lene (Figura 52) e Lis (Figura 53), na representação de gramas e árvores.

Figura 52: Floresta

Figura 53: Paisagem diurna



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Outro conteúdo importante foi o acesso às obras de arte, pois segundo da Teoria Histórico Cultural, o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. Assim, o contato com as produções mais desenvolvidas contribuirá, desde o início, para o desenvolvimento infantil. “É no contato com as obras de arte e pelas ações que são realizadas a partir daí que se pode desenvolver na criança a atitude estética, a qual deve ser objeto de educação, de formação geral” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Assim, as professoras entraram em contato com várias imagens de produções de artistas, como exemplo, a obra “Persistência da memória” de Salvador Dali. Desse modo, elas puderam se inspirar nas cores e em outros elementos utilizados pelo pintor, ao realizar suas produções. Isso pode ser observado na produção da professora Lene (Figura 54), a seguir:

Figura 54: A chave



Fonte: Acervo da pesquisadora

Finalizando as ações com a técnica de pintura a dedo, as professoras refletiram sobre suas práticas anteriores à formação, na avaliação final, percebendo a transformação ocorrida, conforme o registro das falas das professoras a seguir:

Keli: Meu conhecimento sobre pintura a dedo era pintar com os dedos, porque não tinha noção do que seria, assim a prática em sala de aula era zero, não realizava essa atividade.

Lene: Meu conhecimento sobre pintura a dedo era bem limitado, porque desconhecia a técnica, assim a prática em sala de aula era equivocada.

Ana: Meu conhecimento era mecânico, sem sentido, porque ficava no espalhamento, depois na mistura de cores, depois no livre, assim, a prática em sala de aula era meio pobre, sempre a mesma coisa.

Leila: Meu conhecimento sobre pintura a dedo era limitado, porque não havia me apropriado das técnicas e da prática em sala de aula. Assim, apesar de considerar a importância não tinha certeza quanto aos objetivos.

Lis: O meu conhecimento em pintura a dedo era basicamente “desenhar” com tinta, porque achava que assim se fazia uma “tela”, a minha prática era bem básica e quase não deixava as crianças se sujarem. Triste né!

Sara: O meu conhecimento era literalmente como o próprio nome diz, porque usava apenas os dedos na pintura, assim, a prática era simples e direta.

Pode-se observar a mudança da prática ocorrida após a apropriação do conhecimento sobre a técnica de pintura, porque anteriormente as práticas estavam embasadas em um conceito de técnica incorreto. Portanto, a apropriação do conhecimento sobre o conteúdo e os procedimentos corretos na realização da pintura possibilitou a superação de práticas equivocadas, consequentemente, mudanças nas práticas com as crianças.

Essas mudanças podem ser observadas nas produções das crianças, pois os conceitos e procedimentos apropriados pelas professoras, durante a formação, resultaram em trabalhos de crianças também diferenciados.

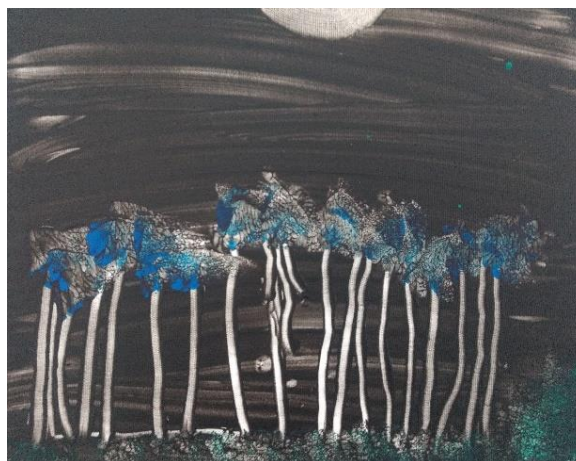
Como exemplo, cito um trabalho desenvolvido com uma turma do Infantil IV, pela professora Lene, com crianças na faixa etária de quatro anos, o tema desenvolvido foi sobre flores. As produções ficaram todas diferentes, surgiram flores com formas e cores diversas, o fundo da pintura e a posição do suporte também variaram. Esse trabalho teve o objetivo de desenvolver a imaginação e a autoria. Dessa forma, as produções foram únicas, individuais, pois as crianças tiveram a oportunidade de expressar o pensamento e as preferências. Pode-se observar o resultado de uma educação desenvolvendo promovido pela professora (Figuras: 55, 56, 57, 58 e 59).

Figura 55: Céu vermelho

Figura 56: Céu preto



Fonte: acervo da pesquisadora

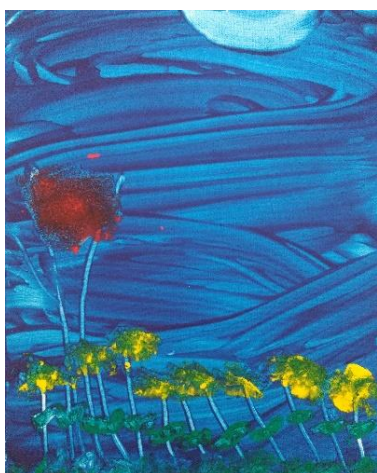


Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 57: Céu azul

Figura 58: Céu verde 2

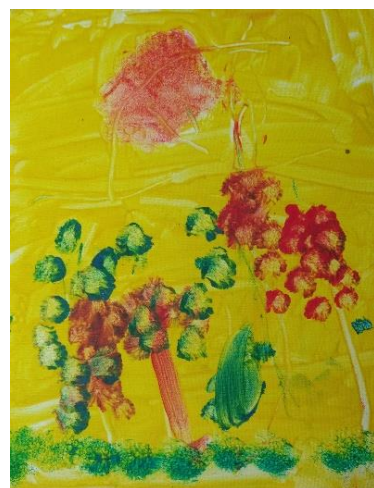
Figura 59: Céu amarelo



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Em uma turma do Infantil V, com crianças de faixa etária de cinco anos, foi desenvolvido pela professora Ana um projeto sobre árvores, no qual também foi utilizada a técnica de pintura a dedo. Por ter se apropriado do conhecimento, Ana pôde trabalhar com as crianças com o objetivo de promover o desenvolvimento da percepção visual, da imaginação e da autoria. Desse modo, nenhuma árvore saiu igual e a cor foi utilizada de modo abstrato e com contraste, surgindo árvores, céu e terra de diversas cores, podendo ser observado nas produções das crianças, a seguir (Figuras: 60, 61, 62 e 63).

Figura 60: Árvore seca

Figura 61: Araucária

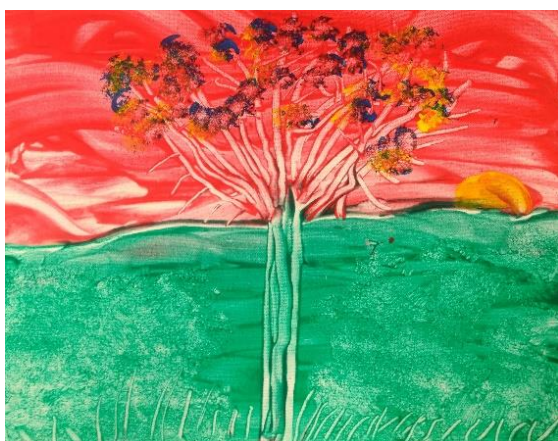


Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 62: Árvore colorida



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 63: Árvore branca



Fonte: acervo da pesquisadora

A tarefa de espalhar a tinta na pintura a dedo, compor as figuras no espaço, “exige da criança coordenação motora e tomada de consciência sobre os próprios movimentos, desenvolvendo, ainda, a percepção da criança, pois demanda observação e análise do espaço da folha e sua ocupação, resultando em replanejamento e reorganização da ação” (PASQUALINI, 2016, p. 97). Segundo a autora, ao demandar determinadas capacidades e funções psíquicas, a atividade promove o desenvolvimento dessas funções.

No período em que as professoras estavam desenvolvendo esses projetos, uma amiga pesquisadora estava na Dinamarca, visitando algumas escolas de Educação Infantil, dialogando com os professores e surgiu o interesse por parte dessas professoras em conhecer algumas práticas na área de artes, nesse segmento no Brasil. Assim, a pesquisadora solicitou o envio de alguns projetos de artes para serem compartilhados. Enviei as imagens desses dois projetos citados acima. Ela nos retornou dizendo que o trabalho foi elogiado pelas professoras e nos

relatou não ter visto nenhum trabalho parecido nas escolas visitadas e observou algumas práticas também tradicionais por lá.

Esse fato relatado deixou as professoras muito felizes e orgulhosas de suas práticas. Isso pode ser observado na fala da professora Lene, seguir:

Lene: E a diretora ensinou passo a passo a técnica da pintura dedo. Eu fiz com as crianças e, foi elogiado até fora do país, eles haviam feito telas. Então eu ensinei, dei vários riscadores para eles, acompanhei as crianças... E eles fizeram uma produção. Tinha 22 alunos e nenhuma saiu igual a outra, cada um produziu a sua própria tela e ficou um trabalho maravilhoso! Isso graças a formação que a gente teve.

Na fala da professora Lene acima, observa-se também a valorização da importância do outro no processo de apropriação do conhecimento, porque a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada pela ação de outro sujeito mais experiente do que ele, servindo-lhe de modelo, de referência sobre o conteúdo cultural a ser apropriado.

O conhecimento sobre a técnica tornou a prática das professoras mais segura e houve a percepção e a valorização do conteúdo sobre a técnica de pintura a dedo como uma possibilidade ao desenvolvimento da autoria das crianças, conforme expresso nas falas a seguir:

Keli: Minha prática mudou, porque após o conhecimento, vejo a importância do trabalho com a pintura a dedo para a formação da criança, enquanto autora e criadora.
Lene: A minha prática é mais confiante, porque vivenciei com a minha turma o processo. O importante foi todo o conteúdo, a prática vivenciada.
Ana: E a minha prática foi enriquecida, porque aprendi a criar com diferentes materiais, fiz belíssimas produções. Foi importante aprender as técnicas.
Leila: Proporcionou o conhecimento das técnicas e de como trabalhar com as crianças, porque não tinha certeza do que fazer para avançar no trabalho.

A prática e a teoria estão em relação, pois segundo Saviani (2005), a prática será mais coerente e consistente, mais qualitativa, mais desenvolvida na medida que a teoria que a embasa for mais consistente e desenvolvida. Uma prática será transformada se existir uma elaboração teórica justificando a necessidade da sua transformação, propondo as formas de transformação, isso significa pensar a prática a partir da teoria.

Nesse sentido, com a apropriação da teoria, a prática começou a fazer sentido às professoras, possibilitando ações mais claras e conscientes e isso pode ser observado nas falas das professoras a seguir:

Keli: Concluo que a formação continuada em ATPC é fundamental para o professor poder vivenciar a teoria na prática, faz toda a diferença, agora esse conteúdo tem sentido e significado.

Lene: A formação proporcionou ampliação dos meus conhecimentos, porque agora tenho clareza do que ensinar e como propor os desafios para os meus alunos a fim de promover o seu desenvolvimento.

Conscientizaram-se não apenas da mudança em sua capacidade de realização da técnica de pintura a dedo, mas também da necessidade de mudar sua prática de ensino em relação a ela.

Pensar a prática a partir da teoria e com a apropriação dos conhecimentos específicos de cada área a ser trabalhada, contribuiu ao desenvolvimento da atividade criadora e à autoestima das professoras, por consequência, essas práticas foram levadas também ao grupo de crianças. Porém, para o professor acreditar nessa possibilidade, é fundamental entrar em atividade e perceber sua capacidade. Isso foi expresso na fala das professoras Keli, Lis e Lene, a seguir:

Keli: Porque experimentar a forma de “como fazer” e aprender é fundamental para nosso aprendizado. Aprender “coisas novas” nos desafia a desconstruir o que temos de “certo” dentro de nós. Trazer a pintura a dedo e a técnica com as crianças irá desenvolver nas crianças além da técnica, a autoria.

Lis: E a minha prática agora, com o conhecimento, é bem diferente, porque percebi que a exploração da tinta é importante para a criança “gostar” da pintura. O importante foi abrir para um novo olhar, elevou minha autoestima, porque também tive a oportunidade de criar.

Lene: Destaco a atividade prática, onde criamos uma história sobre elementos das artes visuais, porque exercitamos nossa criatividade e improvisação.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o processo de apropriação do conhecimento é sempre *ativo*, ou seja, para se apropriar dos objetos, que são produtos do desenvolvimento histórico, será necessário que se desenvolva uma relação com eles, uma atividade que reproduza os traços essenciais acumulados no objeto. A pessoa deverá reproduzir em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele.

Desse modo, ao entrarem em atividade na exploração de materiais, em produções de pinturas com a técnica de pintura a dedo, o contato com suportes e materiais diferentes, possibilitou a apropriação do conhecimento e uma melhor compreensão sobre as práticas. Esse fato foi expresso na fala das professoras Lis, Sara e Ana, quando foi perguntado o que a formação havia proporcionado a elas:

Lis: Proporcionou um olhar diferente, porque entendi que a exploração do material é importante.

Sara: Proporcionou diversas experiências, porque fizemos o passo a passo da pintura a dedo como a exploração/espalhamento/a pintura em si, com diversos materiais e com repertório visual ampliado.

Ana: Proporcionou novas autorias, suportes, materiais, técnicas diferentes e o respeito com a produção do outro, porque cada um tem o seu tempo, cada um tem o seu jeito.... Usamos os mesmos materiais e cada um fez de um jeito lindo!

A realização de produções autorais contribuiu para a superação do sentimento de incapacidade e para a percepção sobre a importância da apropriação da técnica como conhecimento e a aprendizagem como um processo ativo. Essa compreensão surgiu na fala das professoras Lene e Sara, ao falarem sobre a formação, a seguir:

Lene: Foi maravilhosa e encantadora! Porque de início temos a impressão que não somos capazes de fazer produções, depois que entramos em atividade, pudemos perceber que somos capazes, basta sabermos a técnica.

Sara: Foi desafiadora e emocionante, porque conseguimos ampliar nosso conhecimento e entender o passo a passo do desenho e como através da aprendizagem da técnica, ampliamos e melhoramos cada vez mais os traços, dando vida a nossas ideias e criatividade.

Ficou evidente nesse item as contribuições do processo de apropriação do conhecimento e a objetivação do professor em suas produções, para o seu próprio desenvolvimento. E a constatação de que a percepção visual pode ser desenvolvida por meio do conhecimento e da intervenção do outro, ensinando-nos a olhar.

Desse modo, ao argumentar em defesa da apropriação do conteúdo cultural, visa-se a promover o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

3.2.4 Formação do professor para autoria

Neste momento, com o objetivo de melhor visualizar o desenvolvimento dos conteúdos teóricos e da prática em direção à produção autoral, apresentarei e analisarei as produções das professoras e também algumas de suas falas.

Para obter os resultados, expressos nas produções das professoras, foi necessária uma organização intencional das atividades e de intervenções pensadas especificamente a cada momento, visando à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento da capacidade criadora.

A capacidade de compreensão e de invenção são fundamentais para nos relacionarmos de forma consciente com a realidade e transformá-la. Desse modo, se o objetivo é desenvolver a capacidade criadora das professoras, para compreensão e transformação da realidade, é preciso criar condições materiais e psicológicas para que isso ocorra.

Nesse sentido, a didática desenvolvimental, ou seja, a didática voltada para o desenvolvimento humano, tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas para colocar os sujeitos em atividade de aprendizagem desenvolvvente.

Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p.219)

Assim, a organização pedagógica deve ser dirigida ao desenvolvimento dos educandos, pois segundo Zankov, (2017), o processo de desenvolvimento geral do escolar está determinado pelo caráter do ensino.

A organização do ensino intervém ou atua como a causa, enquanto o processo de desenvolvimento escolar atua como a consequência. A relação de causa/consequência é importante porque nela se manifesta a condicionalidade do processo de desenvolvimento dos escolares (ZANKOV, 2017, p. 178).

Segundo os autores, fica evidente a relevância da organização do trabalho pedagógico para a promoção do desenvolvimento dos educandos. Desse modo, apresentarei algumas propostas de trabalho e algumas produções das professoras, para análise, na tentativa de refletir sobre essa questão.

Ao se propor uma formação para a produção de textos, narrativas verbais ou visuais, não se visa a formação de escritores de literatura, de artistas e nem à produção de textos literários ou de obras de arte. Mas, ao desenvolvimento da capacidade de expressão, de criação das professoras e das crianças.

Andruetto (2012) argumenta sobre a validade e a necessidade de um espaço para a produção de textos na escola, primando pela luta contra a domesticação da literatura, contra a escolarização e as demandas de utilidade e rendimento. Nesse contexto de produção de textos, o coordenador deve aguçar sua percepção, ver por onde entrar e o modo de ação, para saber por onde impactar, buscar um caminho que conduza a uma valorização e ao desenvolvimento das possibilidades de cada um, num movimento para dentro.

A autora, ao propor um espaço para a produção de textos, ou oficinas de expressão de palavras ou até oficinas de escritura, esclarece o fato de não ser adequado chamar esses espaços de oficinas literárias, porque “a literatura, como tal, é um horizonte muito vasto e seria por demais ambicioso e também contraproducente pretender de um espaço de oficina[...] produtos que viessem a ser rotulados como literários” (ANDRUETTO, 2012, p. 79).

Feito esses esclarecimentos, dou início ao relato das práticas e as análises das produções das professoras.

Realizei uma avaliação, antes da formação das professoras, visando a conhecer o nível de desenvolvimento real em relação à construção de narrativas. Questionei-as sobre suas experiências com a escrita de histórias e a possibilidade de escreverem algumas narrativas e fazerem as ilustrações. Nesse primeiro momento, todas acharam a proposta muito difícil ou impossível, pois se sentiam incapazes de escrever uma história.

Como disse antes, as professoras Keli e Lene, ao se expressarem a respeito da proposta de escrita de uma história, consideraram muito difícil a tarefa. Keli afirmou ser uma loucura e se sentiu incapaz, porque acreditava que para escrever uma história teria que ter ideias brilhantes e Lene assegurou que a ideia lhe parecia impossível de concretizar, porque nunca havia escrito uma história autoral.

Ao perceber a existência do sentimento de incapacidade, elaborei um plano no qual contemplava o conteúdo teórico e atividades práticas de construção de narrativas, na tentativa de superar esse sentimento e desenvolver a capacidade criadora das professoras.

Desse modo, o objetivo principal foi o de demonstrar que todos são capazes de criar. Assim, iniciei com uma proposta de criação de histórias a partir de elementos diferentes, como objetos sonoros, instrumentos musicais e, sugeri às professoras a exploração dos sons de objetos e instrumentos como: chocalho, reco-reco, castanhola de tampinhas, corneta de bexiga e pau de chuva.

No final, a história foi proferida e sonorizada com os instrumentos escolhidos. A história ficou da seguinte forma:

Lis: Era uma manhã ensolarada, acordei com o barulho do trem... (corneta de bexiga)
 Ana: De repente caiu a maior chuva.(pau de chuva)
 Lene: Quando menos esperava, ouvi um barulho como se fosse a queda de grãos, mas na verdade, era o barulho de uma grande cascavel. (chocalho)
 Keli: Ela estava de olho para comer a galinha da angola, que com seu grito, assustou a cascavel, que fugiu. (castanhola de tampinhas e chocalho)

Nessa produção coletiva, as professoras ficaram atentas à fala do outro, deram continuidade à história com coerência, usaram a imaginação e se divertiram muito. Elas constataram a possibilidade de uma situação lúdica, na qual todos possam participar da elaboração de narrativas com envolvimento. Desse modo, poderão propor situações lúdicas de criação de histórias às crianças. Isso foi expresso na avaliação da professora Ana, a seguir:

Ana: Também foi muito interessante criar a história e vimos que dá para criar com sons simples, no grupo de crianças.

Esse tipo de atividade além de desenvolver a imaginação, a linguagem, é importante à criança por oportunizar o uso de recursos de representação, em que um som torna-se um signo, remetendo a uma outra coisa. O signo, conforme visto em seções anteriores, pode ser pensado como tudo aquilo que possui um significado, remetendo a algo situado fora de si mesmo, por exemplo, ao utilizar o chocalho na construção da narrativa, o som do instrumento remeteu à imagem de uma cobra, um pau de chuva remeteu à chuva, o som da corneta a um trem, e assim por diante.

Esse exercício de utilização de signos, com as crianças, contribui para o desenvolvimento delas, pois, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, assim, o seu uso constitui um traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata com o ambiente, própria dos animais, ou seja, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

Em um outro encontro, foi sugerido às professoras a criação de uma história a partir de palavras pré-escolhidas, dispostas em um quadro. Cada professora escolheria uma palavra de uma coluna e, com elas, criaria uma história.

A professora Lene escolheu as palavras: pássaro, árvore, vento, sapato, alegria e criou a narrativa a seguir:

Lene: Título “O sapato vermelho”

A minha infância foi permeada de muita simplicidade e alegria. Não tinha contato com a tecnologia como: celular, telefone, televisão etc., pois isso não existia lá em casa.

Havia sim, um grande contato com a natureza e muitas amigas. Cresci num delicioso quintal com pássaros que cantavam nas lindas árvores frutíferas. O vento tocava o meu rosto enquanto brincava com minhas amigas.

Roupas, sapatos, brinquedos? Quase não os tinha.

Só me lembro de um par de sapatos vermelhos que eu usava para sair, eu era apaixonada por eles! Eu os usei tantas vezes, que ficou muito velho, tinha que descartá-los, mas não queria jogá-los, ninguém me convencia.

Um belo dia, fui procurá-los e não os encontrei... Depois de tanta insistência, meu pai me revelou:

-Eu os enterrei no pé de uva!

Fiquei tão triste, tão triste, que ele desenterrou o par de sapatos vermelhos e, a minha alegria voltou, mas logo pude perceber que não tinha mais condições de usá-los.

Nesta proposta, professora Keli optou pelas palavras: cachorro, grama, vento, chapéu e alegria, criou a seguinte narrativa:

Keli: Título “A montanha azul”

Numa tarde de domingo, no alto da montanha azul, o meu chapéu voou a dançar com o vento em direção ao céu. Depois, veio em minha direção e, uma grande alegria se formou dentro de mim.

Quando ele pousou na grama verde, saí correndo para pegá-lo, mas o meu cachorro Wasaby foi mais ligeiro, correu na direção do chapéu e pulou dentro.

Ao chegar perto, vi aquele rostinho peludinho, com olhos brilhantes, focinho molhado, língua de fora, olhando para mim... ah... não resisti, peguei ele no colo e pus o chapéu na cabeça.

Ficamos brincando ali, por muito tempo, até o entardecer, depois retornamos para casa.

A professora Ana optou pelas palavras: floresta, macaco, vento, chapéu e tristeza, criou a narrativa a seguir:

Ana: Título – “Um dia de curiosidade”

Quando eu era criança, visitava sempre meus tios, que moravam em uma fazenda.

Nos fundos da casa dos meus tios havia uma floresta. Era um lugar lindo, que sempre me despertou a curiosidade para conhecê-la. Certo dia resolvi ir até lá, pois queria saber quem vivia naquele lugar.

Ao chegar no meio da floresta, encontrei um senhor, seu Joaquim, que vivia ali sozinho, ou melhor, morava com seu amigo Chico, um macaco muito travesso.

Naquele dia ventava muito e eu usava um chapéu que ganhara de minha tia, que morava em outra casa da fazenda. Portanto, se tratava de um chapéu muito estimado.

Logo ao chegar à casa de seu Joaquim, o macaco pegou o meu chapéu. Eu corri muito atrás dele, tentando resgatar o meu chapéu, mas o macaco, travesso que era, o atirou no rio que cortava a floresta e eu não consegui resgatá-lo, que pena!

Acabei voltando para a casa de meus tios sem me despedir do seu Joaquim, além de perder o meu chapéu. Senti uma tristeza...

A professora Lis escolheu, para essa atividade, as palavras: árvore, gato, chuva, caixa, e alegria, criando a seguinte narrativa:

Lis: Título- “Duas gatinhas”

Tenho duas gatinhas, Ágata e Safira, que adoram fazer arte!

Num dia desses elas fugiram de casa.

-Onde será que foram?

Não sei se vocês sabem, mas o gato é um animal metódico, gosta de rotina.

Acho que alguma coisa assustou as gatinhas, por isso, fugiram.

Nesse dia em que fugiram, procuramos em todos os lugares possíveis e imagináveis.

E nada! Até que começou a chover...

Então, finalmente desceram de uma árvore, aí descobrimos onde elas estavam...

Correram para dentro de casa. Dormiram o resto do dia em suas caixas.

Elas são a alegria da casa!

Nas quatro produções citadas acima, resultantes de uma mesma proposta, observa-se a expressão por meio de narrativas, em que cada professora escolheu palavras de mais afinidade, utilizando a imaginação e as vivências na criação. Nessa forma de proposta, quando há o exercício da expressão, não ocorre produção igual, estereotipada, porque as pessoas são diferentes e as vivências são únicas.

Ao escrever a narrativa, as professoras se inspiraram em fatos ocorridos em suas vivências, em histórias que leram, no cachorrinho que possuía, nas gatinhas de estimação, requisitando durante a produção, funções psíquicas como: memória, imaginação, pensamento e a atividade criadora

Isso reforça a tese de que: “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Por isso, no ensino da literatura fica explícita a necessidade de ampliar a experiência da criança para que se formem as bases para sua atividade de criação.

Uma forma de requisitar a imaginação e a atividade criadora é sugerir o uso de palavras diferentes, contribuindo para a descoberta de novos significados para elas. Esse fato pode ser constatado nas produções das professoras acima, nas quais a distância existente entre as palavras diferentes requisitou da imaginação e do pensamento a instituição de um parentesco entre elas, conduzindo a soluções em que os elementos estranhos pudessem conviver.

Segundo Rodari (1982), as crianças conseguem aplicar muito bem essa técnica e com divertimento, porém, nas escolas de um modo geral, se ri muito pouco e a ideia de a escola ser tenebrosa, rígida está entre as mais difíceis de combater.

O triste é perceber, após quase quarenta anos da afirmação do referido autor, a existência de educadores, ainda hoje, com essa concepção tradicional, não valorizando o lúdico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Outra proposta de atividade prática foi sugerida às professoras, visando à criação de uma narrativa a partir de uma lembrança de infância ou de um fato envolvendo um novo conhecimento.

As memórias de infância são um recurso utilizado com frequência por alguns autores de livros infantis em suas criações, isso foi observado pelas professoras quando pesquisaram obras de autores como: Ilan Brenman e Lúcia Hiratsuka.

No exemplo a seguir, a professora Lis utilizou uma lembrança de infância, envolvendo também um novo conhecimento, criando a narrativa a seguir:

Lis: Título “Uma dúvida”

Quando era criança, sempre viajava para Marília, para ir à casa de meus avós.

Na estrada, gostava de admirar os eucaliptos e toda vez fazia a mesma pergunta para mim.

“Como é que eles ficam tão certinhos? Será que nascem assim, enfileirados?”

Eu acreditava que eles já nasciam todos organizados, lado a lado.

Resolvi perguntar para minha mãe.

-Os eucaliptos já nascem lado a lado? Enfileirados?

E a minha mãe respondeu:

- Claro que não! São plantados lado a lado, para depois serem cortados e vendidos.

Fiquei tão decepcionada com a resposta, que preferiria continuar acreditando que nasciam enfileirados... Coisas de criança!

A narrativa da professora Lis, além de demonstrar sua capacidade de uso da memória, da imaginação, exercendo a capacidade criadora, tem um conteúdo da narrativa que apresenta também a forma de pensar de uma criança, como ela vê e compreende a realidade, a partir do que os olhos veem, em uma construção simples de significados e de conceitos espontâneos.

A professora Leila também criou uma história inspirando-se em fatos reais de sua infância, como pode ser observado no registro a seguir:

Leila: Título “Uma história encenada”

Era uma tarde, após ter chegado da escola e almoçado, Leila apenas lavou a louça do almoço e resolveu sair de bicicleta para ir à casa de sua amiga Vanessa, para brincar. Chegando lá, Vanessa convidou a Leila para brincar em um campo em construção, sem muro, onde hoje é chamado de “Distrital”, um campo com arquibancada e a casa do zelador.

Nesse campo, as amigas brincaram nos barrancos e com um papelão, que encontraram, escorregaram barranco abaixo, tornando a brincadeira hilariante.

Essa brincadeira estava tão divertida que nem perceberam o tempo passar e, quando viram a hora, já havia passado do horário que deveriam estar em casa, e seus pais são preocupados. Leila já estava pensando em seu pai, que estaria para voltar do trabalho e, se não a visse em casa, ficaria preocupado.

Assustada com o horário, Leila correu para casa e, como a sua mãe havia fechado o portão com cadeado, ela pulou o portão e correu até o banheiro, para tirar aquela roupa toda suja de terra do barranco e tomar um banho, pois se seu pai chegasse e a visse naquela situação e ainda descobrisse que ela estava na rua, ficaria furioso e com certeza, lhe daria um castigo. A sua mãe era mais maleável, ao contrário de seu pai que era bem rígido, mas no final, seu coração sempre amolecia após dar uma bela bronca naquela sua filha “menina moleca”, como a chamava.

A mãe de Leila, como sempre, ficou bem quieta para que seu pai não desconfiasse de nenhuma “arte”.

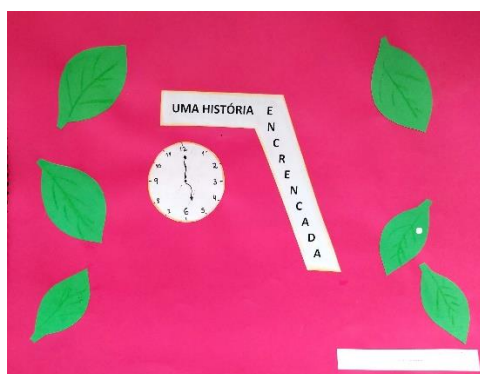
Depois do sufoco, Leila ficou aliviada e feliz por ter passado uma tarde maravilhosa, uma aventura inesquecível e a mais divertida de sua infância!

Em relação à narrativa da professora Leila, observa-se além da capacidade de criação desenvolvida a partir das memórias de infância, o conteúdo apresenta o que é mais significativo para uma criança, como o brincar, os medos, a relação com os pais e amigos.

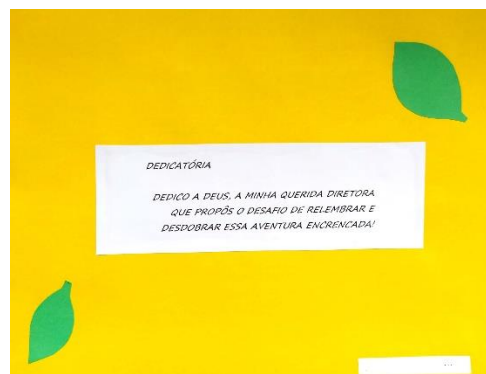
A professora Leila optou pela história sob o título: “Uma história encenada” para elaborar o seu livro ilustrado. Em suas ilustrações, trouxe conteúdos estudados na formação como: a técnica de pintura a dedo e recorte e colagem, a representação do tempo na imagem, por meio de um relógio na ilustração e noções de figura e fundo. Isso pode ser observado nas figuras a seguir:

Figura 64: Título...

Figura 65: Dedicatória



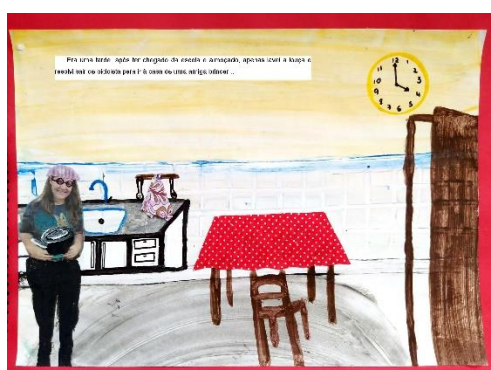
Fonte: acervo da pesquisadora



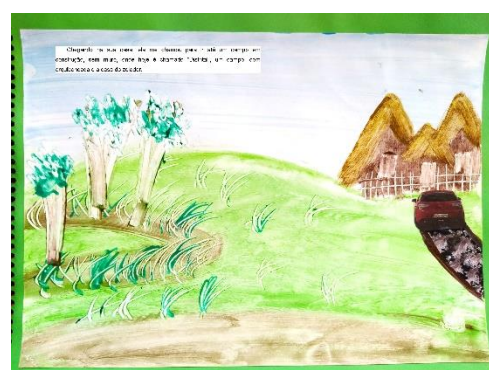
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 66: Final da aula

Figura 67: O morro



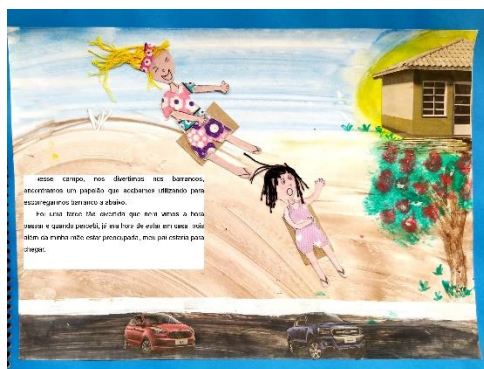
Fonte: acervo da pesquisadora



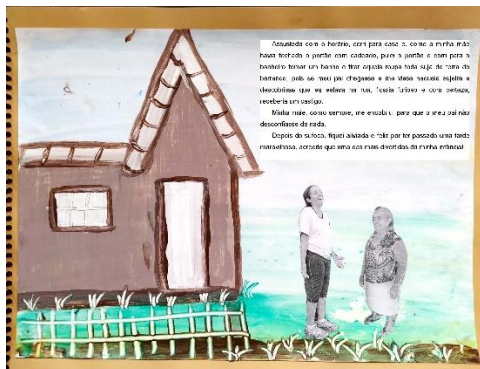
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 68: Brincar

Figura 69: Final feliz



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Todas as narrativas criadas a partir das memórias de infância levaram as professoras a refletirem sobre a importância das vivências na infância, sobre as marcas surgidas nesse período, possibilitando, a elas, obter a consciência sobre a importância de seu papel na escola. Isso foi expresso no relato da professora Lene:

Lene: Aí eu pensei, pensei e... comecei, voltei na minha infância e pensei assim, no que eu brincava e tudo mais e, construí uma história em cima da minha infância e ficou uma história maravilhosa!

Com isso, eu percebi o quanto a infância é importante para gente.

Tudo isso que eu vivi, foi preciso eu voltar para minha infância, para construir uma história e, não em outra época.
Aí eu tiro disso que, a gente não pode deixar passar de qualquer jeito o tempo que a gente fica em sala de aula com as nossas crianças...

Essa atividade foi realizada de forma tranquila pelas professoras e elas alegaram ser mais fácil escrever a partir de suas vivências, de suas memórias de infância, sendo esse fato confirmado na fala da professora Lene:

Lene: Achei tranquilo quando eu me remeti à infância e a dificuldade foi até achar a história, pois estava querendo relatar uma história recente, mas quando “voltei” à infância, não senti dificuldade.

A partir do desafio de escrever, utilizando as memórias de infância, a professora Lene escreveu sua narrativa com facilidade e o mais importante, com essa proposta, ela pôde relembrar momentos felizes de quando era criança e sentiu prazer em registrar um desses momentos. A seguir, o registro de sua narrativa, sobre um fato ocorrido na infância:

Lene: Título - “Duvido! ”
Era um dia lindo! Ensolarado, bem convidativo a brincadeiras.
Lene e sua amiga Rebeca estavam brincando no quintal, no período da tarde.
A mãe de Lene estava trabalhando na horta quando resolveu cortar um pé de pimenta, pedindo ajuda às meninas, para colhê-las, mas alertou:
– Vocês não coloquem as mãos nos olhos, nem na boca, pois essa pimenta é muito ardida!
Fazer esse serviço só contribuiria para a brincadeira de faz de conta: o brincar de casinha (de cozinhar), pois estavam no auge da brincadeira.
Após colherem as pimentas, Rebeca, bem imponente disse:
–Eu como essa pimenta!
Lene disse espantada:
-Imagina! Come nada! Minha mãe disse que é muito ardida, você não ouviu?
Rebeca insistiu:
– Eu como sim! Eu consigo!
Duvidando de sua imponente, Lene a desafiou:
– Então come!
- Eu duvido!
Mais do que depressa, Rebeca deu uma mordida na pimenta que acabara de colher e, imediatamente saiu correndo, gritando e saltitando para a casa dela, sem que desse tempo da mãe de Lene tomar o conhecimento e socorrê-la.
Lene ficou estática...
E constatou que a sua mãe tinha razão, a pimenta era ardida de verdade!

Essa história foi escolhida pela professora Lene para ser transformada em um livro ilustrado. A professora utilizou a técnica de pintura a dedo e desenho, em suas ilustrações. Fez uso das cores, das linhas e das texturas como recurso de expressão, conforme as figuras a seguir:

Figura 70: Duvido

Figura 72: Pimentas

Outra proposta foi dada como opção às professoras: a escrita sobre um momento relevante de suas vivências, no qual tiveram a oportunidade de descobrir um novo conhecimento.

Essa proposta visou a elaboração de narrativas com a estrutura apresentada por Faria (2016), ou seja, narrativas definidas como a expressão de modificações de um estado inicial. Assim, as professoras deveriam criar uma situação inicial, apresentando um estado de equilíbrio ou um problema; o desenvolvimento da narrativa, no qual se concentram as tentativas de solução do problema, com ou sem ajuda de pessoas, por meio de atos reais ou da ordem do maravilhoso e o desenlace, que poderia ser feliz com a solução do problema, ou infeliz, no qual o problema não é resolvido.

A professora Ana, seguindo a proposta acima, escolheu uma história de sua infância, envolvendo uma descoberta, quando ocorreu a apropriação de um novo conhecimento, no qual descobriu o que era um “Urutau”. A seguir, o registro da narrativa criada pela professora Ana:

Ana: Título “A descoberta”

Um som assustador durante a noite... De onde vem? O que será?

Houve uma época em que eu morei numa chácara e, com o passar do tempo, notei que toda noite eu ouvia um barulho assustador que parecia ser de um bicho. Um canto sofrido, meio macabro! Eu me encolhia e tinha medo de dormir, mas o barulho parecia vir de longe.

Certa noite, saí pela porta da cozinha e já estava na varanda quando fui surpreendida pelo terrível canto, muito alto e, desta vez, parecia estar perto... corri para dentro, tranquei a porta e jurei nunca mais sair lá fora, depois de escurecer.

Um dia, ainda não havia escurecido de tudo, quando olhei para uma árvore lá na rua, vi dois olhos amarelos acesos. Fiquei estática!

Foi aí que meu irmão, surpreso e feliz, me disse:

-É um Urutau! Esse pássaro se camufla e fica parecido com o tronco da árvore, mas quando anoitece, ele abre os olhos e, por ser um animal noturno, consegue enxergar tudo por duas fendas que tem nos olhos. Este deve ser o animal que te assusta a noite. Fiquei encantada, pois resolvi o meu problema e ainda aprendi.

Resolvi então pesquisar e me apaixonei por esse pássaro feio, porém encantador.

O Urutau fica ali no tronco por muito tempo, bota e choca os ovos, cria seu filhote na chuva e no sol sem sair do ninho. Seus olhos amarelos ficam acesos durante a noite, como duas luzes e, sua boca é enorme.

O Urutau não é muito bonito e parece ser bravo. Seu canto é realmente sofrido e assustador, por isso é conhecido como ave fantasma e também como urutago, em algumas regiões.

Durante a pesquisa, lembrei-me da minha avó, uma mulher muito brava, que quando me ouvia chorar, logo dizia:

-Êta boca de urutago!

Quando eu era criança, não entendia o porquê dessa fala da minha avó. Só hoje pude entender a semelhança entre a minha boca, quando chorava e a do Urutau. Descobri também que a minha avó era pior do que eu imaginava.

Na narrativa escrita pela professora Ana, observa-se a apropriação dos conteúdos, com a criação de uma situação inicial, o desenvolvimento e o desenlace no enredo da narrativa.

A professora Ana, ao iniciar a narrativa de sua história, despertou no grupo de professoras a curiosidade em saber sobre o “Urutau”, assim, pesquisaram em imagens da internet para conhecê-lo, ouviram o seu canto triste em vídeos, confirmando o relatado por Ana. Esse momento de produção de narrativas foi também um momento de muita pesquisa e aprendizagem para todas e essa vivência foi vista pelas professoras como possível de ser levada às crianças.

Ao observar o conteúdo da narrativa da professora Ana, pude constatar também o quanto a criança necessita de acesso ao conhecimento e, muitas vezes, ela possui dúvidas simples, porém, causadoras de inquietações, medos e sofrimentos pelo desconhecimento dos fatos, utilizando de sua imaginação para buscar explicações fantasiosas para o fenômeno.

Para melhor compreender o medo da criança e a influência da imaginação nesse processo, recorro a Vigotski (2009), lembrando a relação entre a atividade de imaginação e a realidade, em que existe o caráter emocional, manifestando-se de formas diferentes. As emoções e sentimentos encarnam em imagens e, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens, nos dominando num determinado instante. Qualquer sentimento tem uma expressão externa, corporal; e também uma interna. Por exemplo, o sentimento de medo se expressa internamente e também externamente pela palidez, tremor e alteração na respiração.

Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos, isso pode ser verificado quando, por exemplo, uma criança ou um adulto entra em seu quarto e ilusoriamente percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho que entrou na casa. A imagem criada pela fantasia da pessoa é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são verdadeiros e reais para ela (VIGOTSKI, 2009).

É essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós. As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. (VIGOTSKI, 2009, p. 28)

Desse modo, podemos compreender os nossos sentimentos, nossas emoções, as inquietações surgidas ao lermos um livro ou ao assistirmos um filme, uma peça de teatro, mesmo sabendo tratar-se de uma invenção da fantasia. Esse conhecimento também contribui para uma melhor compreensão do comportamento da criança diante da proferição de algumas histórias, os seus medos, e a importância de ajudá-la na superação deles, com amorosidade. Pois, “somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito

intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-la e sem esquematizá-la” (BAKHTIN, 2017b, p. 128).

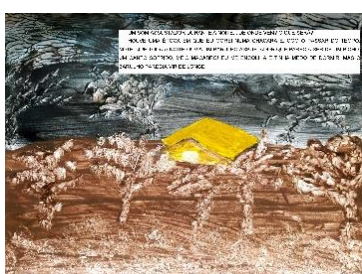
A professora Ana escolheu a história: “A descoberta”, para elaborar o seu livro ilustrado. Para a realização de suas ilustrações, utilizou a técnica de pintura a dedo, desenho, recorte e colagem. Observa-se em suas ilustrações, a escolha de cores de forma intencional, para a representação das paisagens noturnas; uso de textura, na representação de árvores, gramas; noções de figura e fundo, de escala, na representação os personagens, o que pode ser verificado nas figuras a seguir:

Figura 76: A descoberta



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 77: No sítio



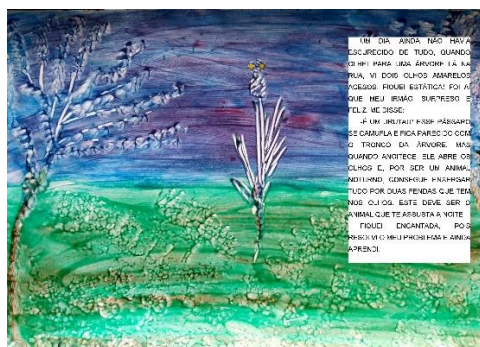
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 78: Um som estranho



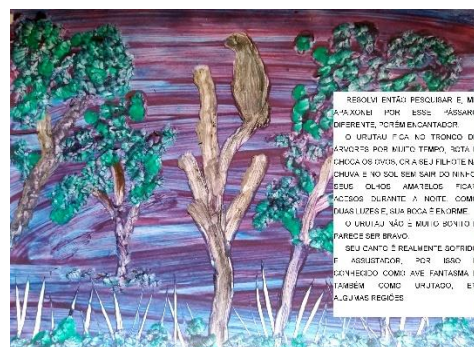
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 79: Olhos amarelos



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 80: A pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 81: A avó



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 82: Fim



Fonte: acervo da pesquisadora

A professora Keli, em relação à proposta citada acima, escolheu uma história mais recente de suas vivências, em que obteve o esclarecimento de uma dúvida existente desde a sua infância, sobre a diferença entre o ovo que é consumido e o ovo destinado ao nascimento de pintinhos. A seguir, o registro da narrativa criada por ela:

Keli: Título “Qual a diferença entre o ovo que comemos e o ovo que vira pintinho?”
 Qual a diferença entre o ovo de comer e o ovo que virava pintinho? Essa dúvida sempre caminhou com a Ana, guardada por vergonha de não saber tal conhecimento, até que mais ou menos há 3 anos, ela foi convidada para passar o feriado do dia dos professores na chácara de sua amiga Janete.
 O dia estava ensolarado, um azul no céu como ela nunca viu. Foram para a chácara bem cedinho, Ana e seus filhos - Gabriel e Amanda.
 A casa da chácara era bem simples, com um quarto, um banheiro e uma cozinha aberta, onde ficaram cozinhando e vendo as crianças brincarem. Tomaram café da manhã, que foi pão com mortadela, café e bolo.
 No decorrer do tempo, almoçaram e, após o almoço, prepararam a piscina para nadar e, enquanto a piscina enchia, foram andar por entre as árvores e conhecer a chácara, que é bem arborizada, tem árvores frutíferas e não frutíferas.
 De repente, as galinhas começaram a ciscar próximo delas, as crianças jogavam milho e elas vinham comer, foi nesse momento que Ana lembrou de uma dúvida, que tinha desde criança: “Como as pessoas sabiam qual o ovo era para comer e qual virava pintinho?”
 E Ana fez essa pergunta para sua amiga Janete e ela logo respondeu:
 - O ovo que nasce pintinho é galado!
 - Galado? O que é isso? Perguntou Ana.
 A Janete respondeu:
 - O ovo que a galinha choca é aquele que resultou do namoro do galo com a galinha. Todas as galinhas têm um período de botar ovos, mas aquele ovo que ela “choca” é galado, o ovo que vira pintinho.
 Então, desde aquele dia, a Ana nunca mais esqueceu desse aprendizado, nem seus filhos, que sempre lembram dessa história quando vão à chácara. É um conhecimento para a vida inteira.

Na narrativa anterior, da professora Keli, é possível constatar a possibilidade de as dúvidas existentes no pensamento de uma criança perdurarem até a fase adulta, por vergonha ou timidez, impedindo-a de fazer perguntas e obter as respostas para suas inquietações.

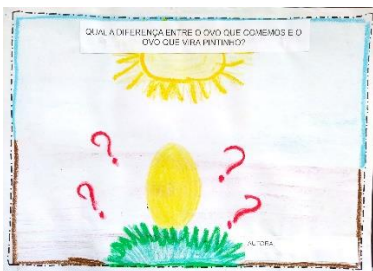
Nesse sentido, é importante ao professor e a professora, no exercício de sua profissão e em qualquer segmento, ter uma atitude de escuta em relação ao educando criança ou adulto, permitindo-lhe fazer questionamentos, expressar pensamentos e ideias.

Com isso, temos mais uma constatação do resultado das práticas da escola tradicional refletidas na fase adulta. Pois, sendo a relação entre o professor e a criança, autoritária, ela sentirá medo de fazer perguntas e, como no caso da professora Keli, o sentimento de medo e vergonha em realizar perguntas se manifestou também na fase adulta, sendo expresso em sua narrativa. Ela só conseguiu esclarecer a sua dúvida com a ajuda do outro e pela existência de uma relação de confiança e amizade.

Esse fato conduz a alguns questionamentos: Será que nós, enquanto professores, estamos permitindo às crianças a realização de perguntas? Estamos dando o direito de voz a elas? Pois, as nossas práticas de hoje com as crianças se refletirão no futuro adulto.

A objetivação dessa história foi de grande significado para professora Keli, despertando nela o desejo de transformar a sua história em um livro ilustrado, para ser compartilhado com as crianças e com suas amigas professoras. Na ilustração da narrativa “Qual a diferença entre o ovo que comemos e o ovo que vira pintinho?”, utilizou o desenho para realizar as ilustrações e recursos de representação, expressando suas ideias e, ao mesmo tempo, criou soluções para representar a forma figurativa, em especial, a forma da figura humana. Conforme as figuras a seguir:

Figura 83: Qual a diferença



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 84: O ovo



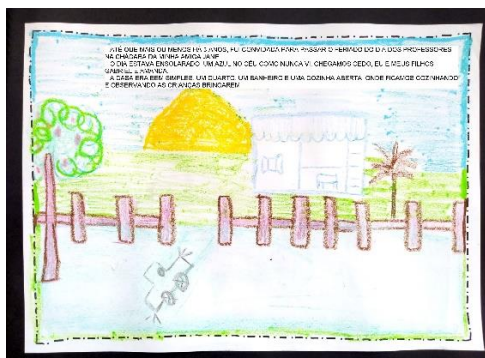
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 85: A pergunta



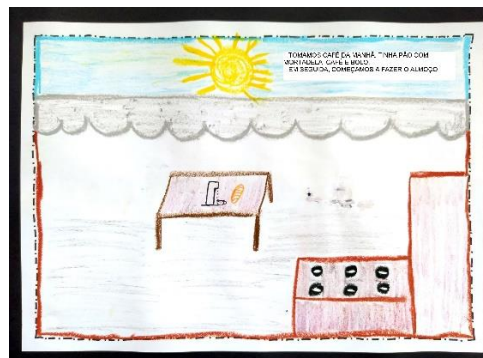
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 86: Sítio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 87: Café



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 88: Árvores

Figura 89: Galinhas

Segundo Andruetto (2012, p. 54) “Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso”.

Por meio dessas narrativas tive a oportunidade de conhecer um pouco do outro, do sentimento de cada uma delas, suas alegrias, suas amarguras, seus pensamentos, suas vivências. Esse diálogo foi um exercício de se pôr no lugar do outro, gerando a sensibilização no grupo, melhor compreensão das atitudes de cada uma, o respeito pelas diferenças e o nosso desenvolvimento.

Além disso, observo nessa proposta, a utilização de fatos de suas vivências na elaboração das narrativas, de forma tranquila, pelas professoras. Isso reforça a importância do repertório para a atividade criadora.

Em um outro encontro, as professoras foram convidadas a criarem a partir de personagens não existentes, que elas deveriam inventar, utilizando o tema “linhas”, “formas” ou “cores”. A ideia de propor esses temas surgiu após o estudo sobre o conteúdo da sintaxe visual, elementos das artes visuais. Porque alguns elementos das artes visuais possuem uma diversidade de tipos, como exemplo, a linha pode ser: reta, curva, ondulada, grossa, fina, quebrada, espiralada, etc. Devido a essa diversidade, vi a possibilidade de transformá-los em personagens de histórias, desenvolvendo assim, a imaginação das professoras.

Além disso, escrever a partir de um personagem imaginário, contribuiria para o desenvolvimento da atividade criadora, devido ao desafio de dar vida a personagens não existentes. O fato de as professoras expressarem algumas preocupações e medos sobre a proposta de ilustrar uma narrativa também reforçou essa opção. E, com a ampliação do conhecimento sobre linhas, formas e cores, a proposta de ilustração por meio desses elementos, seria algo viável, pois estaria atuando na ZDP e, não além das possibilidades das professoras.

Dessa forma, pensando em colaborar nas atividades de ilustração, procurei trazer a história de alguns ilustradores, suas produções e técnicas utilizadas na realização das ilustrações. Três obras, em especial, foram revistas, pois os ilustradores, em suas produções, utilizam elementos das artes visuais como a linha e a forma, apresentando a possibilidade de expressão de ideias por meio do uso de poucos elementos da linguagem visual, conforme a intencionalidade de cada autor. As obras revistas foram: “A parte que me falta”, de Shel Silverstein (2018); “A linha”, de Cláudia Rueda (2018); “Psssssssssssiu!”, de Silvana Tavano e Daniel Kondo (2012). Nessa proposta de atividade, especificamente, o objetivo foi o de focar alguns elementos das artes visuais como as linhas e as formas, estando eles em evidência nas referidas obras.

É importante esclarecer que a apresentação de uma forma menos complexa de ilustração não significa a imposição de limites ou a valorização de apenas um tipo de proposta visual. Pelo contrário, é fundamental à criança ter acesso a diferentes recursos visuais, a obras de ilustradores conceituados, a produções culturais mais elaboradas, e assim, obter a ampliação do repertório e condições de realizar escolhas intencionais, para melhor expressar-se.

Desse modo, apresento a seguir a história criada pela professora Lis, a partir da proposta do uso de elementos das artes visais na criação de narrativas:

Lis: Título “Linhas amigas...”

Certa manhã ensolarada e quente, a dona linha Ondulada acordou preguiçosa e foi passear no parque.

Tamanha era sua distração que nem percebeu uma outra “linha”, muito mal-humorada, que era conhecida como “senhora Quebrada”.

– Nossa que braveza! Diziam as outras linhas.

As demais linhas nem se atreviam em cumprimentá-la.

Por distração da linha Ondulada, trombou com a linha Quebrada e, ouviu logo um resmungo:

– Rmm, olha por onde passa!

A linha ondulada não perdeu a chance de responder:

– Bom dia senhora Quebrada, percebo que a senhora está bem elegante hoje! Como consegue ter tanto charme?

Desconcertada, a senhora Quebrada ficou sem jeito e, pela primeira vez, respondeu com gentileza:

– Não fiz nada, acordei mais disposta.

Bem, nem preciso dizer que começou uma conversa bem curiosa entre as duas.

Ficaram amigas e todas as manhãs se encontravam no parque para conversarem.

Com o tempo, todos foram notando mudanças na linha Quebrada, seus traços já não eram tão ríspidos, foram se ondulando e as duas amigas já se pareciam tanto!

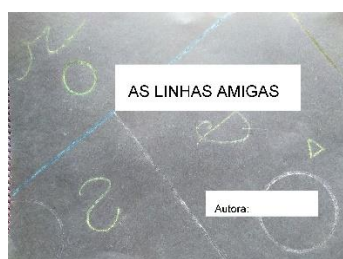
A senhora “Quebrada/ Ondulada”, começou a conversar mais com as outras linhas, sorriu mais e fez novas amizades.

As linhas mudam todos os dias, se escolhem a mudança.

O livre arbítrio pode ser uma linha ondulada ou uma linha quebrada.

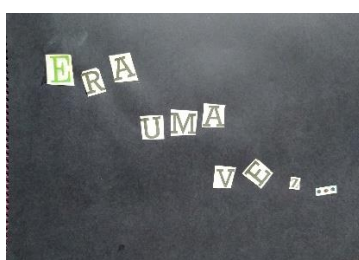
A professora Lis escolheu essa narrativa para elaborar o livro ilustrado e utilizou o desenho com lápis de cor e giz de cera em suas ilustrações. A representação dos personagens, em forma de linhas, não gerou grandes dificuldades à professora, pois se sentiu segura para realizar a atividade proposta. Suas ilustrações podem ser observadas nas figuras abaixo.

Figura 94: Capa



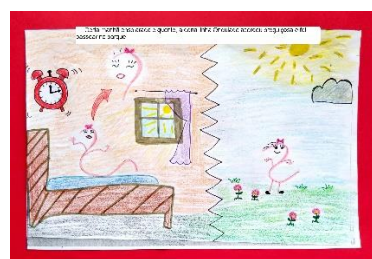
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 95: Era uma vez



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 96: Linhas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 97: Distração



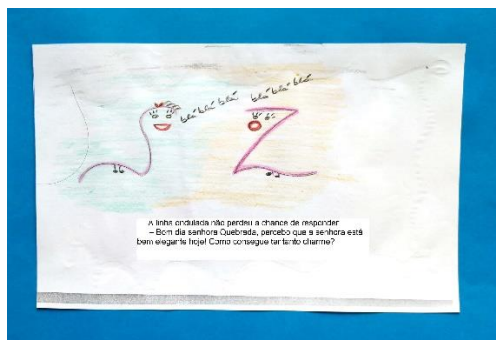
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 98: O encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 99: Diálogo inicial



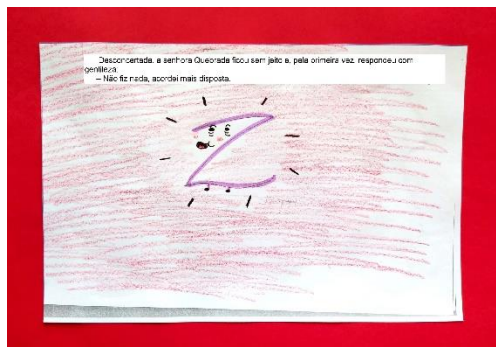
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 100: Diálogo



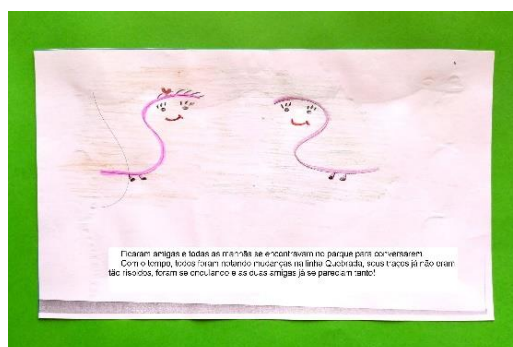
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 101: Mudança



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 102: Amizade



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 103: Mais amigos

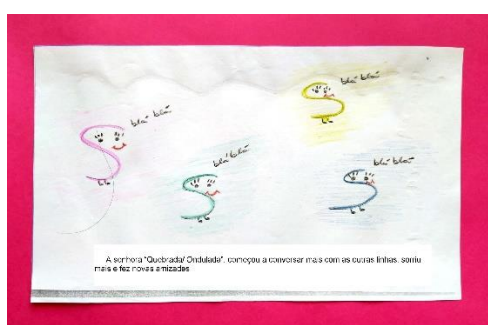
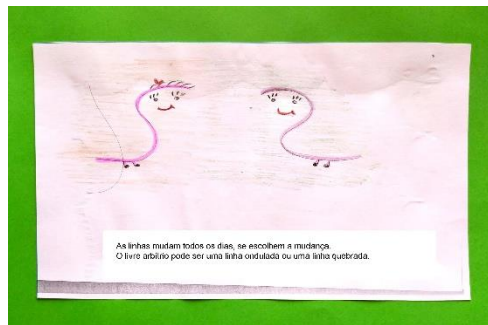


Figura 104: Forma



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Abaixo segue uma outra produção com a mesma proposta de criação com elementos das artes visuais, como a ‘linha’, produzido pela professora Sara sob o título “Uma cidade diferente”:

Sara: Título “Uma cidade diferente”

Era uma vez uma cidade muito alegre e cheia de vida, seus moradores eram linhas das mais diferentes formas e era exatamente essa a beleza do lugar.

Eu sou uma Espiral muito divertida e maluquinha e assim também eram meus amigos mais próximos.

Na escola onde passávamos a maior parte do dia, as linhas Retas se destacavam entre as demais, pois eram mais objetivas em tudo o que faziam, enquanto as outras formas assim como eu, acabavam se enrolando, indo e voltando nos pensamentos até chegarem no mesmo resultado.

Nesta cidade tinha um prefeito linha Grossa casado com uma esposa linha Fina e ele, acostumado com a diversidade do seu povo, promovia uma festa grandiosa, onde todos poderiam mostrar suas habilidades e exaltar suas qualidades. Geralmente, ao final das apresentações, surgiam amizades e novos amores.

E eu acabei me encantando por uma linha Curva que, ao ver minha forma espiralada, se apresentou a mim na forma de coração, foi amor à primeira ‘linha’, estávamos apaixonados um pelo outro.

Assim começamos a escrever a nossa própria história: indo e voltando, enrolando e desenrolando, subindo e descendo, buscando construir uma nova linha das nossas vidas.

Nas duas produções apresentadas acima, da professora Lis e da professora Sara, observa-se a criação de narrativas e de personagens originais e, embora a proposta tenha sido a mesma para todas, nenhuma produção saiu igual. Com isso, ratifica-se a importância da: apropriação do conhecimento sobre a temática, a ampliação de repertório, o acesso às obras literárias e entrar em atividade. A escuta da fala das professoras e a organização intencional das ações também foram fundamentais nesse processo, possibilitando condições à produção de narrativas.

Nesse processo de ilustração vivenciado pelas professoras, a produção realizada pela professora Sara levou-me a uma reflexão sobre o uso do lápis preto nas atividades de desenho. É comum, no ambiente escolar, o uso do lápis preto apenas como um recurso que permite ser apagado quando ocorre um erro ou na realização de um esboço de desenho a ser colorido posteriormente. Porém, é importante conceber o lápis grafite como um recurso expressivo na linguagem visual, pois muitos artistas e ilustradores o utilizam em suas produções.

O professor, superando a concepção simplista do uso do lápis preto, poderá oportunizar às crianças o uso dele como recurso artístico, explorando os seus diversos tons, o efeito de luz e sombra, etc.

Outra questão a ser considerada é a valorização das escolhas das crianças, visando o exercício da autonomia e ao desenvolvimento da autoria, porque é frequente se observar nas escolas, crianças desenharem com o lápis preto e, ao demonstrarem o desejo de não os colorir, o professor não permite tal opção, sendo elas obrigadas a colorir seus desenhos.

Segundo Rui de Oliveira, (2008), é importante oportunizar às crianças a opção de ilustrar em preto e branco, por oferecer muitas possibilidades e,

[...] até mesmo de ancestralidade na história da ilustração, tão importante quanto a ilustração em cores. Talvez até pelo grafismo e contragrafismo, ou seja, o preto e o branco do papel que o ilustrador tem diante de si, sua aparente exiguidade de recursos apresenta uma dificuldade de resolução muito mais complexa do que quando o artista dispõe da possibilidade da cor. (OLIVEIRA, 2008, p. 51)

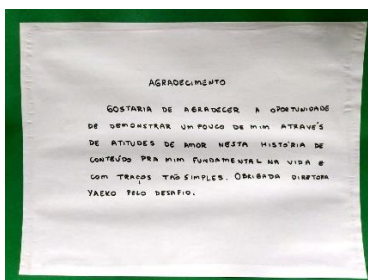
Dessa forma, a professora Sara optou em fazer suas ilustrações com o lápis grafite e a narrativa escolhida foi: “Uma cidade diferente”, conforme as figuras a seguir.

Figura 105: Uma cidade



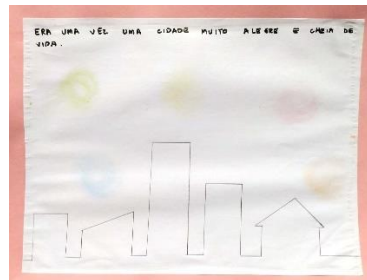
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 106: Agradecimento



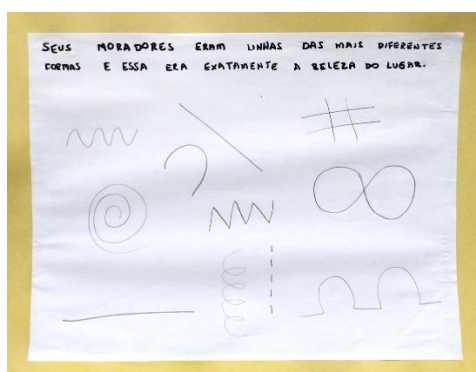
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 107: A cidade



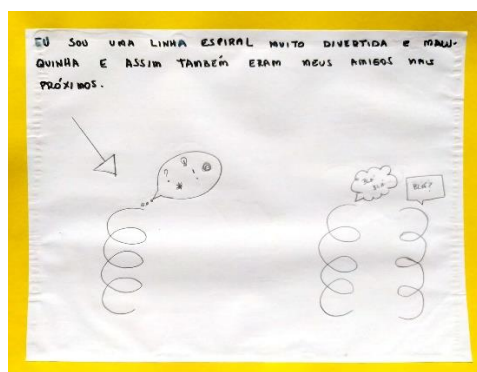
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 108: Linhas diferentes



Fonte: Acervo da pesquisadora

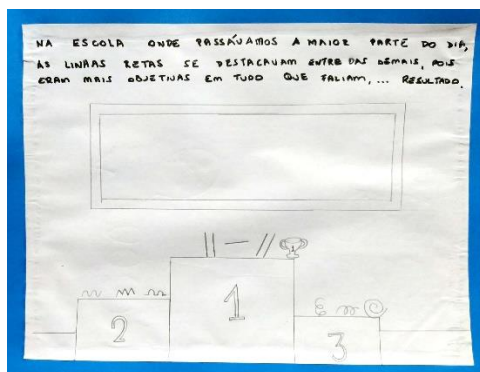
Figura 109: Linha espiral



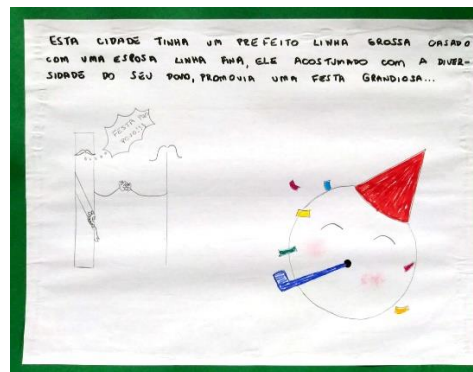
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 110: Medalhas

Figura 111: Festa



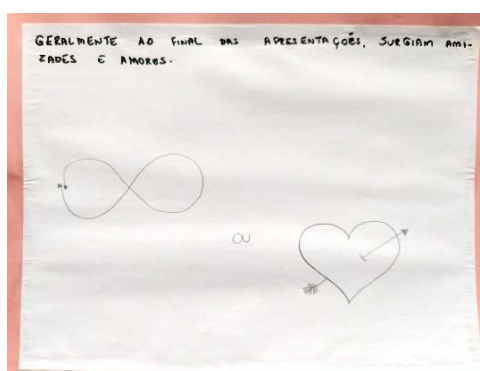
Fonte: Acervo da pesquisadora



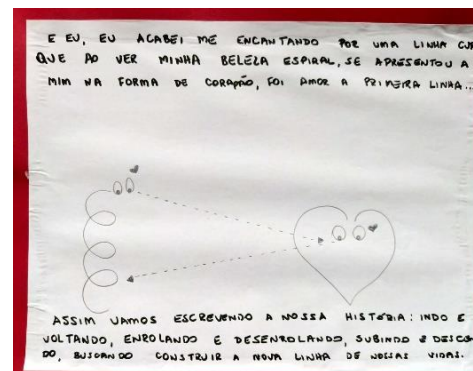
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 112: Amores

Figura 113: Coração



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foi destacado, como sendo importante pelas professoras nesse processo de produção de narrativas e ilustrações, as boas referências. Isso foi expresso no relato da professora Lene:

Lene: E, uma coisa que eu não tinha nem pensado, que desenhar só com linhas é possível, é uma outra opção para a gente ter o poder de escolha, a gente tem que ter várias referências, porque senão, quando a pessoa não tem boas referências, ela acha que é incapaz, [...] quando você tem boas referências, você pode escolher.

É importante lembrar que antes de propor a atividade de elaboração de um livro ilustrado, apresentei uma sequência de trabalho com a pintura a dedo, ampliando as opções de técnicas ao ato de ilustrar. O processo criador de alguns artistas e ilustradores também foi apresentado, desmistificando o processo e a concepção de “dom”.

No primeiro momento, foi solicitada às professoras, a leitura sobre algumas práticas de artistas e relatos de ilustradores, com a intenção de conhecer o processo de criação e o trabalho de pesquisa de imagens, de cenários, de objetos, de estudos, a elaboração de projetos e esboços pelos ilustradores e artistas. Após essa observação, as professoras foram convidadas a elaborar um projeto de ilustração e compartilhar com o grupo, para obter contribuições. Foi solicitada a escolha da técnica ou técnicas a serem utilizadas no projeto.

A partir das escolhas das técnicas pelas professoras, constatei a ampliação das opções na realização das ilustrações, em especial, a técnica de pintura a dedo, pois três professoras optaram pela técnica em seus projetos.

Ao observar as ilustrações, apresentadas acima, pude constatar avanços nas produções em relação ao início da formação, pois as professoras desconheciam os conteúdos da linguagem visual e se sentiam incapazes de se expressarem por meio de imagens. Além disso, percebi um cuidado em evitar os desenhos estereotipados, principalmente no desenho de árvores, desse modo, não surgiram árvores iguais.

A partir da avaliação e das análises das produções das professoras acima, vejo outras possibilidades de continuidade dessa formação visando, por exemplo, à ampliação dos estudos sobre a linguagem visual, ao aprofundamento do conhecimento sobre os seus elementos constitutivos; ao estudo das possibilidades de expressão corporal e facial no desenho da figura humana; ao conhecimento sobre outras técnicas, o desenho com diferentes meios como o carvão, o giz cera, o lápis de cor; o conhecimento sobre procedimentos de produção de efeitos de luz e sombra, de profundidade entre outras possibilidades para a expressão, obtendo condições para trabalhar esses conteúdos com as crianças.

No relato da professora Lene, abaixo, podemos confirmar esse fato, pois após a apropriação das técnicas, do conhecimento sobre os autores e outros conteúdos, começou a desenvolvê-los com as crianças.

Lene: E, muitas vezes, nos estudos, a gente viu várias técnicas, vários artistas. Então, isso começou a clarear para a gente né, com a formação se começa a ter, a pensar em outras possibilidades e a levar isso para as crianças também, isso é importante!

Assim, as produções das professoras, além de serem uma avaliação final em relação à pesquisa, seriam ao mesmo tempo uma avaliação inicial para um novo projeto de formação, um novo ponto de partida, ou seja, o nível real das professoras. Pois, ao se verificar necessidades nos professores ou nas professoras, novos encaminhamentos poderão ser traçados para ajudá-los, atuando na ZDP. Lembramos que vemos a ZDP como um indicador de que uma função está em desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988). O processo de ensino-aprendizagem na escola necessita ser planejado, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real, direcionando-o para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, em busca de novas conquistas (MELLO, 2005)

A partir das análises realizadas nesse item, é possível confirmar que: “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de

organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

3.2.5 O livro ilustrado e a educação desenvolvente na Educação Infantil

Neste item, analisarei algumas atividades relacionadas ao trabalho com o livro ilustrado, realizadas na escola antes do isolamento social e outras, na forma de ensino remoto, com registros fotográficos e vídeos enviados pelas famílias.

A EMEI na qual ocorreu esta pesquisa atende crianças de um ano e oito meses a cinco anos, com turmas em período parcial e integral, sendo as turmas montadas de forma mista, com crianças frequentando o período integral e crianças em período parcial. Por uma questão de organização e para a viabilização das análises, optei por selecionar produções de crianças da faixa etária de 4 e 5 anos, das turmas do Infantil IV e do Infantil V. Apenas em uma atividade houve a participação de uma criança de dois anos, da turma do Infantil II, porque ela e o irmão, da turma do Infantil V, realizaram a tarefa em conjunto. A minha opção por selecionar alguns registros em forma de vídeo, para a análise, justifica-se pelo fato de possibilitar a observação da criança em atividade e suas falas.

A análise das atividades realizadas pelas crianças, visa a refletir sobre o trabalho com o livro ilustrado como atividade promotora do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

A atividade, “em sua forma desenvolvida pode ser definida como uma cadeia de ações articuladas por um determinado motivo” (PASQUALINI, 2016, p. 96). Conforme a autora, a complexidade desse processo ainda não está presente na conduta da criança pequena. Na infância inicia-se a constituição da atividade, com possibilidade de se complexificar e enriquecer, sendo isso uma meta do processo do desenvolvimento humano. Assim, a capacidade de estabelecer finalidades para suas ações não surge naturalmente na criança. A conquista dessa capacidade depende essencialmente das condições de educação proporcionadas a ela.

Desse modo, é fundamental que o professor “ao propor determinada atividade pedagógica, construa com a criança finalidades para suas ações, finalidades essas que a criança não apenas compreenda mas sinta-se inclinada ou motivada a perseguir, isto é, que mobilizem a criança afetiva e cognitivamente” (PASQUALINI, 2016, p.97).

Conforme Leontiev (1988, p. 78), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da atividade estabelecem uma relação de dependência entre si. Uma distinção apurada entre tonalidades de cor, por exemplo, “é frequentemente o resultado da execução de uma atividade

tal como o bordado, mas essa distinção, por sua vez, facilita uma escolha mais apurada das cores para o bordado, isto é, torna possível uma execução ainda mais aprimorada dessa atividade”.

Com a apropriação dos princípios básicos da Teoria Histórico-Cultural e, também, a apropriação dos conteúdos específicos sobre a arte literária, as professoras mudaram suas práticas e passaram a organizar suas ações de forma intencional, visando à promoção do desenvolvimento das crianças, atuando na ZDP delas. Dessa maneira, o livro ilustrado e o livro de imagem passaram a fazer parte dos planos com frequência.

Para possibilitar o acesso de todas as crianças ao livro ilustrado, as professoras digitalizaram os livros e transformaram as imagens em vídeos, enviando às crianças para a realização de recontos.

A professora Keli, por exemplo, após ter apresentado o livro “Ida e Volta” de Juarez Machado, dialogando com as crianças sobre o observado nas ilustrações, propôs uma atividade de leitura de imagens, na qual ela mostrava a imagem do livro e cada criança deveria proferir uma cena, possibilitando a participação de todos e, registrou em áudio a proferição das crianças.

O livro “Ida e Volta”, segundo Spengler, (2010), foi o primeiro livro de imagens feito pelo escritor/ilustrador brasileiro Juarez Machado. O livro foi desenhado em 1969, publicado numa coedição Holanda/Alemanha, depois na França e Itália, em 1975. Apenas em 1976 foi publicado no Brasil. O livro possui uma dinâmica bem interessante. Não apresenta o personagem principal da narrativa. Mostra apenas indícios da pessoa que circula pelos diversos ambientes e espaços, se envolvendo em diversas situações. Durante a narrativa, as imagens vão dando pistas, requisitando a imaginação do leitor, a realização de inferências e conexões, conduzindo a diversas opções de expectativa. A narrativa prende a atenção dos leitores, que esperam ansiosamente o final da história, para descobrir quem é a pessoa misteriosa.

Para dar sequência ao trabalho, valorizar a participação das crianças e dar sentido à atividade, foi realizado um vídeo com as imagens do livro “Ida e Volta”, no qual as vozes das crianças foram inseridas, criando um material coletivo do grupo de crianças do Infantil V.

A leitura de imagens foi realizada por 18 crianças e, para preservar a identidade delas, os nomes são fictícios. A proferição foi transcrita, abaixo:

Rodrigo: Ida e Volta- Juarez Machado
 Letícia: Um homem saiu do banho e pôs a roupa e o sapato
 Marcio: Sentou na cadeira e tomou o café
 Elisabeti: Colocou uma música e dançou
 Ofelia: O homem pegou o chapéu e saiu
 Katia: O homem fechou a porta e pegou uma maçã

Kely: O homem jogou a maçã no lixo e um cachorro acompanhou junto
 Anderson: O cachorro parou no poste e fez xixi
 Roberta: O cachorro foi na casinha
 Gustavo: O homem comprou uma flor
 Eduardo: Entregou uma flor pra uma senhora
 Rafael: Ele encontrou uma pessoa com sapatos pequenos
 Erika: Era um homem com pernas de pau
 Taisa: Ele jogou bola e quebrou o vidro da janela
 Lucas: Ele encontrou uma loja de bicicleta e saiu andando com ela
 Patrícia: Ele desceu de bicicleta e caiu
 Mariana: O homem caiu da bicicleta e sujou o seu sapato e o seu pé de verde
 Júlia: O homem voltou pra casa e tomou banho.
 Todas: Fim!

Com a leitura realizada pelas crianças acima, da turma do Infantil V (crianças com cinco anos), fica evidente a importância do trabalho desenvolvido pela professora, com o livro de imagens, pois pode-se observar a expressão das crianças por meio da linguagem; a capacidade de captar detalhes das ilustrações; o uso da imaginação, possibilitando a visualização dos personagens apenas pelos indícios, ou seja, por meio das marcas de pegadas de cachorro, marcas de sapatos, de pés, de pneu de bicicleta, inferindo sobre os personagens e fatos, promovendo o desenvolvimento do pensamento.

Uma outra proposta de atividade foi apresentada pela professora Ana às crianças, na qual utilizou sua narrativa autoral, com o objetivo de oportunizar a vivência de um processo de ilustração de livro. Ela fez algumas adaptações em sua história sob o título “A descoberta”, criada durante a formação e propôs às crianças a realização das ilustrações a partir do texto escrito. Todas as crianças receberam várias folhas de papel vergê, contendo um texto impresso, para no final do projeto, montarem o livro ilustrado.

Para a criação de ilustrações, a professora Ana foi proferindo o texto de cada página e as crianças discutiam sobre os desenhos mais viáveis para representar o conteúdo proferido. Após as discussões, elas realizaram as ilustrações. Abaixo, seguem algumas figuras para exemplificar a produção das crianças.

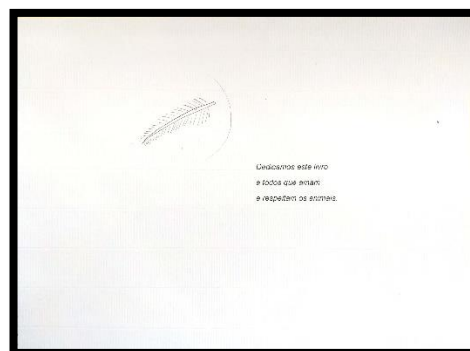
Figura 114: A descoberta 2

Figura 115: Dedicatória



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 116: Ana



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 117: Árvores



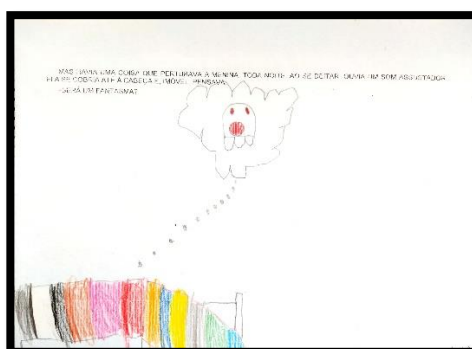
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 118: Fantasma



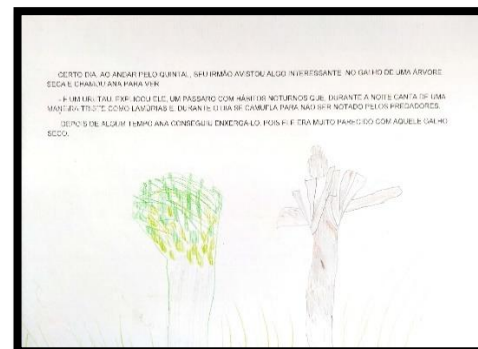
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 119: Árvore seca



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 120: Descoberta do Urutau



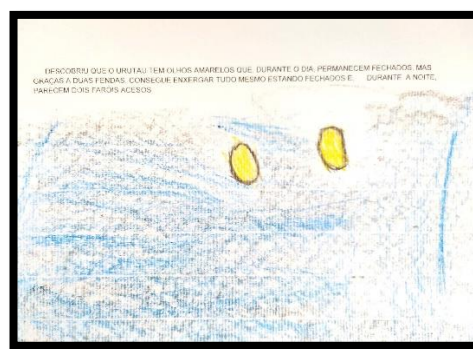
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 121: Olhos amarelos



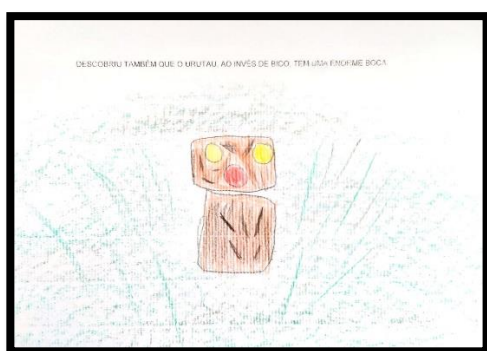
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 122: O Urutau

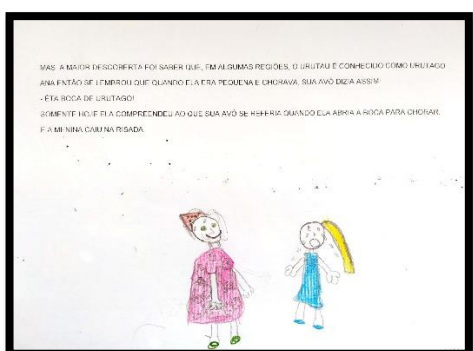


Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 123: A avó



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora

Com essa proposta, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer uma produção autoral da professora Ana e ilustrar a sua história, percebendo que qualquer pessoa é capaz de produzir um livro ilustrado.

Observei, nos desenhos feitos pelas crianças, o mesmo fato observado nas produções das professoras - a superação do desenho estereotipado de árvores. Isso reforça a questão de o professor oferecer apenas o que ele sabe, por exemplo, se faz desenho de árvores de forma estereotipada, consequentemente, ensinará às crianças a fazerem a mesma árvore, perpetuando a história do ensino tradicional.

Em outra proposta, o vídeo do livro de imagem “Ida e Volta”, de Juarez Machado, elaborado com a gravação das vozes das crianças, já citado acima, foi enviado como tarefa de leitura, no ensino remoto. Nessa tarefa, foi solicitado aos pais o envio de um registro das crianças realizando a atividade, podendo ser em forma de fotos, vídeos, desenhos, etc.

Um registro dessa atividade, em formato de vídeo, foi enviado por uma mãe de uma criança da turma do Infantil V. Nesse vídeo, estão presentes duas crianças realizando uma leitura em conjunto, na qual a mãe propôs a cada criança a leitura de uma cena, uma de cada vez. Uma criança era da turma do Infantil V, com cinco anos de idade e a outra era a sua irmã, da turma do Infantil II, com dois anos. Segue abaixo a transcrição do vídeo:

Enrico: Ida e Volta de Juarez Machado
 Antonella: O homem trocou de roupa
 Antonella: Tomou café e...
 Enrico: (É a minha vez!) Ele ligou o som e dançou
 Antonella: Colocou o chapéu e saiu
 Enrico: Ele saiu fora de casa e pegou uma maçã e as folhas caíram. (Vai!)
 Antonella: E o homem jogou no lixo a maçã e... (Vai!)
 Enrico: O cachorro encontrou um poste fez xixi no poste
 Antonella: O cachorro foi na casa
 Enrico: O homem comprou uma flor
 Antonella: Ele deu uma flor pra ela
 Enrico: Ele encontrou alguém que tinha sapatos pequenos, um homem com pernas de pau. (Vai!)
 Antonella: Ele jogou bola no vidro e quebrou o vidro
 Enrico: Ele encontrou uma loja de bicicleta e ele saiu com a bicicleta
 Antonella: E ele caiu e sujou o pé

O vídeo não estava na íntegra, pois a parte final havia sido cortada, não aparecendo a última cena, mas foi possível observar que as duas crianças conheciam a história na íntegra. O irmão mais velho atuou como o parceiro mais desenvolvido, ajudando a irmã a prestar atenção, para realizar a proferição no seu momento e, lembrando-a sobre a sua vez de ler, dizendo: -“É a minha vez! ”, em outras vezes, indicava a vez da irmã, dizendo: -“Vai! ”. Agindo desse modo, a irmã também aprendeu a esperar a sua vez e começou a agir como o irmão, ao lembrá-lo do momento de sua leitura, dizendo: “-Vai!”.

Na transcrição desse vídeo e também na transcrição do vídeo anterior, no qual houve uma leitura coletiva da turma, é possível observar durante a atividade, a requisição das funções psíquicas, pois as crianças prestaram a atenção, observaram os detalhes das imagens, utilizando a percepção visual, expressaram-se por meio da linguagem, imaginaram os personagens apenas pelos indícios, como marcas de pegadas, inferindo sobre os personagens e acontecimentos, também foi requisitada o autocontrole da conduta, no momento em que cada criança deveria esperar a sua vez para realizar a leitura. Nesse sentido, quando as funções psíquicas são requisitadas em atividades que façam sentido, elas se desenvolvem, dessa maneira, essas atividades com o livro ilustrado promoveram o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças.

Com a continuidade do isolamento social, todas as atividades passaram a ser remotas. E as professoras começaram a criar vídeos com as imagens dos livros e inserir áudios com suas vozes, realizando a proferição das histórias, depois esse material era enviado às crianças, para o relato.

Um outro livro de imagem foi transformado em material didático e enviado às crianças: “O gato Viriato fazendo arte”, de Roger Mello (2002).

Roger Melo é brasileiro, artista gráfico e autor de livros, peças teatrais e histórias em quadrinhos. O livro citado apresenta um gato descansando tranquilamente, quando uma lagartixa joga uma bolinha na cabeça dele. Ele acorda e sai em perseguição à lagartixa, e nessa dinâmica, ambos derrubam tintas de cores diferentes, pisam e passam por uma tela em um cavalete, deixando vários borrões coloridos e marcas de pegadas. Surge o dono da tela, que a pega e, a coloca debaixo do braço, enquanto o gato e a lagartixa o observam temerosos, porém, no final, o quadro aparece na parede de uma sala, decorando o ambiente e, tanto o gato como a lagartixa estão com uma expressão orgulhosa.

Na atividade, com o livro de imagem “O gato Viriato fazendo arte”, foi solicitada às crianças, leitura da narrativa visual.

Por meio do retorno dos registros das crianças em atividade, constatei que a maioria realizou a leitura sem dificuldade. Em um dos registros em vídeo, enviado pelos pais, há uma criança explicando o porquê do título do livro “O gato Viriato fazendo arte”.

No início do vídeo, a mãe solicita ao filho que conte à professora o por que o livro ter tal nome. A criança era da turma do Infantil V. Segue abaixo a transcrição da explicação da criança:

Mãe: Filho, conta para a professora por que o livro se chama “O gato Viriato fazendo arte”

Enrico: Porque o gato estava correndo para pegar a lagartixa e sem querer ele derrubou a tinta numa tela branca e o homem veio, o dono da tela branca, e o gato correu, ele viu a tela toda bagunçada e achou uma arte e colocou na parede da sala.

Mãe: E aquilo era uma obra de arte?

Enrico: Ele achou!

Pai: Era uma pintura?

Enrico: Por isso que se chama “o gato Viriato fazendo arte”.

Na fala de Enrico, observo a compreensão da narrativa visual e também a compreensão do título do livro, sintetizando a história. Quando a mãe lhe pergunta: “-E aquilo é uma obra de arte?” Ele responde, dizendo: “-Ele achou!”, analisando e inferindo sobre o personagem, o dono da tela. Esse diálogo da criança demonstra a requisição de várias funções psíquicas nessa atividade com o livro ilustrado, principalmente a organização do pensamento e da linguagem.

Um outro vídeo, também de Enrico, foi enviado à professora do Infantil V, pela mãe, no qual ele faz uma indicação de um livro: “O Pequeno Príncipe”, de Antonie de Saint Exupery, aos seus amigos da escola.

O vídeo, por apresentar conteúdos trabalhados pelas professoras, na fala da criança, especialmente sobre alguns paratextos e, pelo desejo da criança em fazer um vídeo para os

amigos, demonstrando o gosto desenvolvido por livros, justifica sua seleção para a análise. O texto transcrito segue abaixo:

Enrico: Oi pessoal, eu tenho outro livro para vocês
 Se chama o pequeno príncipe (passou o dedo sobre a escrita do título)
 Aqui tem a capa e o título (mostrou a capa)
 Quem escreveu essa história foi ‘Antoan Exupery’ (apontou o dedo para o nome do autor)
 Quando a gente abre, tem a falsa folha de rosto (mostra a falsa folha de rosto)
 Depois a folha de rosto que é bem linda! (mostra a folha de rosto que contém uma imagem do Pequeno Príncipe e passarinhos)
 Depois temos um monte de informações sobre o livro (mostra outros paratextos)
 E quando começa a história, é muito linda (mostra o miolo do livro)
 E quando a gente fecha, (mostra a contra capa) tem a imagem do livro que estava na folha de rosto (o pequeno príncipe com os passarinhos) E nós temos a contracapa (mostra a contra capa)
 E eu recomendo para ler porque é uma história muito linda
 Quem escreveu é um homem que é da França, é francês
 E ele é muito lindo, eu recomendo para ler.

Enrico, de cinco anos de idade, fez a indicação de um livro utilizando palavras denominando vários paratextos como: capa, título, autor, falsa folha de rosto, folha de rosto, contra capa, de forma correta. Esse fato demonstra a ocorrência de mudanças nas práticas das professoras, inserindo o trabalho com paratextos e com a contextualização da obra, do autor e, com isso, as crianças puderam se apropriar desses conteúdos, passando a utilizar as nomenclaturas com naturalidade em suas práticas de leitura, ou seja, essas crianças nunca mais olharão para o livro ilustrado de forma superficial.

Ainda na fala de Enrico, constata-se, durante a indicação do livro, a sua percepção aguçada ao identificar a mesma imagem presente na folha de rosto, também na contracapa, confirmando o desenvolvimento de sua percepção visual para as ilustrações e seus detalhes.

Em outro vídeo enviado pela família de Enrico, há uma atividade de reconto da história “Nada ainda?”, de Christian Voltz. O livro ilustrado, “Nada ainda?” apresenta uma visão de recorte, e o leitor “vê” aquilo que o personagem Luís não vê, ele plantou uma semente, e “sabe” que seu Luís está enganado ao achar que a semente plantada não deu nada. Segundo Linden (2011, p. 135):

Enquanto a imagem é resultado de uma focalização externa e o texto tem focalização interna por meio do personagem de seu Luís, o leitor já está envolvido como leitor onisciente. Não será essa, aliás, uma forma de transformar o leitor em narrador? Seja em voz alta, seja mentalmente, o leitor dá uma versão dos fatos ao combinar o olhar externo com o interno.

Nesse sentido, podemos observar Enrico, em sua versão de reconto da história, combinando o olhar externo com o interno. Segue abaixo a transcrição do reconto e, depois, algumas imagens do cenário construído por ele, para recontar a história.

Enrico: Seu Luís
 Nada ainda? Chama o nome do livro
 Hoje o seu Luís cavou um buraco bem grandão
 Ele jogou uma semente dentro do buraco
 E daí ele enterrou a semente
 E daí ele socou, socou, e socou a terra porque a semente gosta de rodar pela terra socada
 E no dia seguinte o seu Luís falou: - Nada ainda?
 Tem que ter calma ele disse pro passarinho
 No dia seguinte: - Nada ainda?
 Perguntou o seu Luís
 Ele falou pro passarinho
 No dia seguinte
 Nada ainda? Ele falou: -Vai dar certo! Pro passarinho
 No dia seguinte: Nada ainda? Ele falou
 No dia seguinte: Vai nascer!
 No dia seguinte: Cansei!... Ele falou
 No dia seguinte, no dia seguinte o passarinho pegou a flor e começou a falar
 -Eu vou dar para a minha namorada eu sei que ela vai gostar e daí eu ganho um beijinho...
 E o seu Luís falou: Nada ainda?
 Fim da história!

A seguir, algumas imagens presentes no vídeo, com o cenário criado para a realização do reconto da história.

Figura 124: Semente



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 125: O pássaro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 126: Germinação



Figura 127: A flor



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 128: O pássaro e a flor



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 129: Nada ainda



Fonte: Acervo da pesquisadora

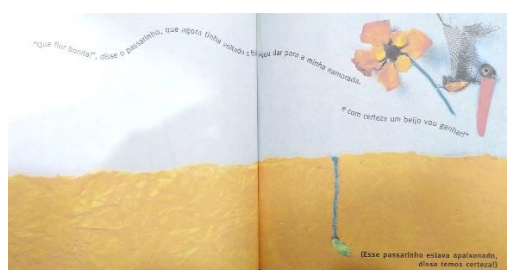
A seguir, duas imagens do livro “Nada ainda?”, de Christian Voltz, facilitando a visualização e a comparação do cenário apresentado acima, construído por Enrico e a obra enviada para o relato.

Figura 130: Seu Luís



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 131: O pássaro 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao observar a transcrição do relato feito por Enrico, é possível constatar a memorização da história, pois soube recontá-la na sequência dos acontecimentos e de forma coerente. Também utilizou de sua percepção visual, trazendo para a criação de seu cenário muitos detalhes captados das ilustrações do livro, no qual a linguagem, durante o relato, foi conduzindo a inserção de novos elementos na cena, como a semente; o barbante, representando a semente germinando; a flor; o passarinho, que foi representado por um aviãozinho e o seu Luís, construído por Enrico, utilizando barbante, papel e rodinhas de carrinho.

É possível, ao observar o Enrico no vídeo, constatar a apropriação da história, pois não precisou da ajuda da mãe em nenhum momento para lembrar da história, recontou com clareza e, ao mesmo tempo, manipulou os objetos do cenário, dando movimento aos personagens e aos fatos. Ao comparar a ilustração do livro e o cenário elaborado por Enrico, pude verificar a ocorrência de soluções criativas na representação das ilustrações, demonstrando uma percepção visual apurada.

Os vídeos enviados pelos pais de Enrico ressaltam também a importância da atuação da família ou do responsável pela criança ao possibilitar condições à realização das atividades, dando-lhe atenção, realizando questionamentos, requisitando o pensamento e assim, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Desse modo, vejo a relevância da orientação ou da formação dos responsáveis pela criança, em algumas questões do desenvolvimento infantil e conteúdos escolares. E um espaço possível de formação é na reunião de pais, porque os professores, ao se apropriarem dos conhecimentos, terão condições de esclarecer aos pais sobre tais questões.

Segundo Luria (1988), é por meio da constante mediação dos adultos que os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma, sendo os adultos os mediadores do contato da criança com o mundo. Dessa forma, se os adultos tiverem conhecimento, terão melhores condições de realizar mediações mais qualitativas, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Em uma outra atividade, a professora Lene enviou para suas crianças, a sua história autoral “Eu duvido”, já citada no item anterior, transformada em vídeo e com a sua voz narrando a história. A proposta teve o objetivo de desenvolver a linguagem, por meio do relato e, também, de desenvolver a autoria com a proposta de criação de uma história pela criança.

Desse modo, a criança deveria assistir o vídeo e depois realizar o relato da história da professora Lene. Em seguida, a criança contaria um fato que aconteceu com ela, assim como a sua professora Lene havia feito.

Segue o relato da história, em forma de diálogo com a mãe, realizado por Levi, de quatro anos de idade, transcrito abaixo:

Levi: “Eu duvido”!

Mãe: Quem escreveu?

Levi: A professora Lene

Mãe: Pode contar a história.

Levi: Era um dia lindo, ensolarado e... e... e... a mãe achou que era melhor colher um pé de pimenta, e pediu ajuda para as meninas

Mãe: O que as meninas estavam fazendo?

Levi: Estavam brincando de faz-de-conta

Mãe: Aonde?

Levi: No jardim! No seu jardim.

Mãe: Tudo bem!

Levi: E daí, e... elas estavam muito, muito felizes e queriam uma tarefa. Daí fazia uma tarefa

Mãe: O que a mãe falou filho?

Levi: A mãe disse, não coloque as mãos nos olhos, nem na boca, e nem no nariz, né?

Mãe: Por quê?

Levi: Porque a pimenta é muito ardida! E... e... e... e daí ela disse: -Eu como essa pimenta!

Mãe: Quem disse?

Levi: A... (pensou um pouco), deixo ver... a Rebeca!

Levi: E a Lene disse: Eu duvido! Você come? Eu duvido, que a Lene disse, né?

Mãe: É.

Levi: Daí elas recolheram tudo e daí ela comeu só um pedacinho e puf puf puf...(fez o gesto de cuspir a pimenta), fez assim né?

Mãe: E fez o que mais?

Levi: Daí fugiu pra casa queimando a boca (levantou do sofá e saiu pulando pela sala com as duas pernas juntas), pulando né?

Mãe: Que mais?

Levi: Depois ela disse: -A minha mãe tinha razão essa pimenta é ardida mesmo!

Mãe: Quem disse isso?

Levi: A Lene! A professora Lene! Eu disse certinho né?

Mãe: Disse! Essa história, quem escreveu?

Levi: Foi a professora Lene!

Mãe: Ela inventou?

Levi: Ela inventou!

Mãe: Ela inventou ou aconteceu com ela de verdade?

Levi: Aconteceu com ela de verdade!

A criança entre três e quatro anos costuma utilizar, além da linguagem verbal, a linguagem gestual e isso foi constatado no vídeo enviado, no qual Levi ao contar a história, também gesticulava, fazia movimentos de correr, de deitar, imitou uma pessoa cuspidando, etc. É fundamental ao professor e à professora conhecer o desenvolvimento infantil, para compreender a criança e para melhor orientar suas ações, colaborando no seu desenvolvimento. O professor conhecendo a criança nessa fase, não ficará bravo quando ela, por exemplo, ao contar sobre alguém que viu correndo, sair correndo para mostrar como a pessoa correu, ou ao contar sobre a ocorrência de uma queda, se jogar no chão para explicar como foi a queda. Havendo essa compreensão, a relação será mais harmoniosa.

Após o relato da história vivenciada pela sua professora Lene, Levi foi desafiado a relatar algo acontecido com ele, seguindo o exemplo de sua professora. Assim, Levi contou um fato ocorrido com ele. Segue abaixo a transcrição:

Levi: Eu me lembrei,

Levi: Eu comi banana e eu chorava, chorava, chorava. Eu queria mais banana, eu comia muito! E daí, o meu pai em vez de me dar banana, me deu tetê, né? Não deu?

Mãe: Talvez!

Levi: E... Quando eu pedi mais “tetê”, ao invés de ... ele me deu mamão!

Levi: E daí, quando eu comi todo o mamão, congelou o meu cérebro (colocou as duas mãos na cabeça) e eu fiquei com a barriga cheia (colocou as mãos na barriga) e eu não queria comer mais nada!

Mãe: Não queria comer mais nada?

Levi: Daí fiquei assim relaxando de novo (se esticou no sofá para explicar)

Levi: E daí eu não pedi mais nada, porque eu já estava dormindo naquela hora, quando eu não aguentei mais ficar acordado. Nem deu tempo de ver todo o episódio.

Mãe: Está bem!

Levi: E fim!

Mãe: E fim?

Levi: E isso aconteceu comigo né?

Mãe: Se você está dizendo... provavelmente!

Levi: Aconteceu comigo, você estava filmando, não estava?

Mãe: Agora eu estou filmando.

Levi: Você estava filmando aquilo lá que eu estava comendo e eu queria mais e estava seguindo o meu pai!

Mãe: Ah... filmei, tem um filme mesmo disso seu! Tem mesmo!
 Levi: Então! Aconteceu comigo!!!
 Mãe: Tá bem!
 Levi: Com o meu pai e com você, né?
 Levi: E aconteceu com três, né? (mostrou três dedos)
 Mãe: Não sei, acho que você tinha um ano
 Levi: Eu acho que eu tinha dois anos! (mostrou dois dedos)
 Mãe: Eu acho que era um!
 Levi: Tá, talvez um ou talvez dois! Eu acho que era dois!
 Mãe: Está bom
 Levi: Eu já contei a minha história!
 Mãe: Já?

Após encerrar essa gravação, a mãe achou o vídeo citado pela criança, no qual ele havia se inspirado para a criação de sua história e o inseriu no registro da tarefa.

O vídeo é muito interessante, Levi teria por volta de um ano e pouco, estava comendo fruta amassada, uma banana, quando terminou a banana do pratinho o pai disse: -Acabou! – Fala acabou, filho! E Levi (bebê) começou a chorar, o pai foi buscar mais banana e Levi foi correndo atrás do pai chorando, porém, o pai retorna com uma maçã, pois a banana havia acabado. Levi come a maçã raspada e no final, aparentando satisfeito, diz: - Abou!

Ao ver o vídeo de Levi bebê, foi possível constatar a coerência de seu relato atual, ao contar o que havia acontecido com ele quando era um bebê. Ele preservou a essência do acontecimento, trocou apenas o nome de um alimento e acrescentou alguns fatos. Dessa forma, conseguiu recorrer à sua memória, lembrando do conteúdo do vídeo e ajudou a mãe a se lembrar da existência dele, do vídeo inspirador de sua história.

Esse material reforça a importância da família no auxílio da criança em suas tarefas, de forma colaborativa, esclarecendo suas dúvidas, realizando questionamentos e não fazendo a tarefa por ela. Porque a criança, impedida de atuar como sujeito ativo, terá limitações em seu desenvolvimento psíquico, no exercício da autonomia e na capacidade criadora.

Outro fato observado foi o diálogo da mãe com o Levi, ajudando-o na compreensão. Levi também fez perguntas à mãe, solicitando a confirmação dos fatos, numa dinâmica de troca de palavras. Nesse sentido, Gege (2019, p. 24) afirma: “Ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade. Desta forma, nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade, ou seja, são contrapalavras do outro. Troco signos alheios por próprios. Desta forma é que construo a compreensão”.

Na transcrição acima, observo a atuação da mãe, ajudando Levi na construção de sentidos em torno de suas tarefas, de suas ações, resultando em uma produção autoral de grande importância para ele. Pode-se observar, na fala de Levi, o orgulho em relatar algo ocorrido com ele, ou seja, uma história pessoal e com sentido, expresso em três momentos da seguinte forma:

“-E isso aconteceu comigo, né! ”; “- Então! Aconteceu comigo!!!”; – “Eu já contei a minha história”.

Isso explicita a importância de ouvir a criança, seus relatos, valorizar a sua história, mostrando a possibilidade de contá-la, esclarecendo o fato de todas as pessoas possuírem uma história e capacidade de escrevê-la, compartilhando-a com outros.

Além de requerer várias funções psíquicas superiores da criança, essa proposta de atividade possibilitou a ela a compreensão sobre o significado de uma história pessoal, uma história minha, contada a partir das minhas vivências.

Sabendo dessa possibilidade, qualquer criança poderá arriscar-se a contar, sempre que tiver vontade, as suas histórias, suas vivências, suas aventuras, expressar seus sentimentos, ideias, criar personagens fantasiosos ou reais e assim, objetivar-se em suas produções.

É relevante considerar, no exemplo anterior, a idade da criança - quatro anos, demonstrando ao professor a importância de não subestimar a capacidade das crianças, mesmo que sejam bem pequenas. Porque é na relação com o parceiro mais desenvolvido, por meio de bons modelos, que a criança obterá o seu desenvolvimento.

Constato em todas as atividades propostas, citadas anteriormente, a ocorrência de mudanças na dimensão objetiva das professoras, ou seja, nas práticas, pois passaram a elaborar de forma intencional os planejamentos e a criar novas atividades.

Enfim, as produções das crianças ratificam a importância da formação do professor para o surgimento de uma educação desenvolvente.

Penso que, desse modo, o trabalho com o livro ilustrado poderá tornar-se uma atividade desenvolvente para as crianças da Educação Infantil.

3.3 Formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor

Neste núcleo temático discorrerei sobre o livro ilustrado na formação continuada, contribuindo para a mudança do professor nas dimensões objetiva e subjetiva. Segundo Martins (2012), o empobrecimento do trabalho promovido pela alienação se expressa na dimensão objetiva, referindo-se ao não atendimento da função social da atividade e também na dimensão subjetiva, na expressão dos sentimentos de falta de sentido e de impotência, na baixa autoestima, na perda de esperança, de ideias, gerando diferentes formas de sofrimento psicológico ou adoecimentos.

Desse modo, creio serem importantes tais discussões, com o objetivo de refletir e superar o empobrecimento do trabalho pedagógico, decorrente da falta de conhecimento e das condições precárias de trabalho e de valorização dos professores e professoras.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- A prática pedagógica como objetivação do professor.
- A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens
- Mudança na dimensão subjetiva do professor
- Valorização da formação continuada pelo professor
- Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário

3.3.1 A prática pedagógica como objetivação do professor.

Nos itens anteriores foi discutido a importância da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento do professor, pois ao nos apropriarmos do conteúdo cultural, promovemos o nosso próprio desenvolvimento enquanto seres humanos. Com isso, o professor terá melhores condições de compreender a sua realidade e transformá-la, por meio de suas novas concepções e práticas, ou seja, criará atividades de forma intencional, se objetivando em seus planejamentos e tornando-se autor de suas práticas.

A apropriação do conhecimento possibilita ao professor condições de realizar análises críticas de suas próprias práticas, identificando ações mais adequadas às crianças. Podemos observar esse fato nas falas das professoras a seguir:

Keli: [Não costumava fazer antes...] a escolha intencional do livro.

Lene: [Não costumava fazer antes...] apresentar o autor, além de mostrar os paratextos.

Leila: [Não costumava fazer antes...] a observação da capa, contracapa, frontispício, folha de rosto, bem como se dá a articulação dos textos do autor e do ilustrador.

Lis: [Não costumava fazer antes...] a leitura de imagens.

Sara: [Não costumava fazer antes...] a escolha de um bom livro, que trouxesse uma reflexão/aprendizagem e ter ideia da minha intencionalidade.

Ana: Hoje procuro com mais critérios os livros que vou trabalhar, leio com antecedência, preparo a hora da leitura.

O professor, ao se apropriar dos conhecimentos, passa a refletir sobre suas práticas, adquirindo condições de se objetivar em suas ações, promovendo mudanças também nas crianças. Isso pode ser o constatado na fala da professora Keli, a seguir:

Keli: Todos esses “novos conhecimentos” refletiram na minha prática, pois me fez pensar, refletir, mudar e, conseqüentemente as crianças aprenderam a ser mais reflexivas e questionadoras, fazendo inferências e conexões com sua realidade.

Ao mudar o olhar por meio do conhecimento, se objetivar em suas práticas e perceber os resultados positivos de sua mudança, o professor começa a confiar na teoria. Isso foi expresso no excerto do relato das professoras, a seguir:

Lene: Porque aí a gente começa a ter outro olhar, a gente começa a ver outras possibilidades. E de repente, quando eu lia um livro para a criança, já falando sobre os paratextos, diversas vezes, de uma forma natural, quando, por exemplo, eu esquecia de falar o nome do autor ou, às vezes, um pouco na pressa, não falava o nome do autor ou do ilustrador, a criança me cobrava:

“- Professora, quem é o ilustrador? ”

“-Quem é o autor dessa história? ”

E aí passaram a ver a capa, contracapa, inclusive tem relatos e, que eu mostrei em reunião de pais, as crianças fazendo a leitura da capa, da contracapa e nomeando, por que as vezes a gente acha que a criança não vai ser capaz... Ah é um termo, por exemplo frontispício, é um termo muito difícil para a criança, mas eu tinha um aluno que falava frontispício. Então é preciso acreditar e saber que é possível!

Keli: Eu percebi com o passar daquele ano letivo, que as crianças aprenderam a ler sem precisar de atividades mecânicas, na verdade os alunos, alguns já saíram alfabetizados de infantil V. Ver essa mudança é muito bom, é muito necessário, é algo assim extraordinário! Porque muitas vezes a gente não acredita nesse tipo de prática, então você faz meio que desconfiando - será que vai dar certo? E quando você vê que dá certo, que as crianças aprendem, que as crianças se desenvolvem. Aí você fala. - Valeu a pena!

Podemos observar nas falas acima a importância de não subestimar a capacidade da criança e procurar levar a ela, a cultura mais elaborada, o que há de melhor, contribuindo para a compreensão da realidade, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da linguagem.

Os relatos das professoras demonstram a possibilidade da superação de uma prática alienada com a formação continuada. Foi possível, nesse item, observar transformações ocorridas nas professoras por meio da apropriação do conhecimento, contribuindo ao exercício da capacidade criadora, à elaboração de novas atividades e planejamentos intencionais, ou seja, objetivaram-se em suas práticas.

3.3.2 A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens

Antes de iniciar a formação das professoras, pude observar a não utilização do livro de imagem devido ao desconhecimento de sua importância para o desenvolvimento das crianças e também, por não saberem como utilizá-lo. Esse fato foi comprovado em uma avaliação, quando as questionei sobre a concepção anterior à formação, sobre o livro de imagem. Isso pode ser observado no registro das avaliações, a seguir:

Keli: A concepção era de que o livro de imagens era qualquer livro, pois não sabia a diferença entre eles e o uso era aleatório, porque não tinha conhecimento da diferença.

Lene: A concepção do livro de imagens era de dificuldade de interpretação e o uso era evitado, porque eu acreditava que deveria interpretar o pensamento do escritor e tinha que ter um único final e interpretação.

Ana: A minha concepção era muito pobre, o uso em sala de aula era restrito apenas àquilo que eu via, a expressão dos personagens, porque eu só despertava a atenção das crianças para aquilo que eu sabia ver. Quando a gente sabe pouco, a gente ensina pouco.

Leila: A concepção era de leitura difícil e o seu uso era sem propósito, aleatório, porque não chamava muita atenção por ser de leitura difícil.

Lis: A concepção sobre o livro de imagens era outra! Achava que limitava a imaginação e o uso era raro, porque tinha muita insegurança, não queria prejudicar as crianças.

Sara: A concepção sobre o livro de imagens era algo difícil de ser trabalhado, pois eu me imaginava a única em conduzir a história pra não dar muita interpretação e o uso era invalidado, porque me causava ansiedade e preocupação em como apresentá-lo às crianças, mesmo sabendo que eles eram capacitados a ler através das imagens, pois em inúmeras vezes, eu dizia às crianças menores, que ainda não conheciam o código da escrita, que observassem as imagens e assim, saber do que se tratava a história.

As falas acima explicitaram a necessidade de formação das professoras em relação ao livro ilustrado, ao livro de imagem, e a superação dessas concepções equivocadas, limitadoras da prática. Após a formação oferecida a elas, com a apropriação do conhecimento, houve uma mudança nas práticas delas, demonstrando a importância da formação, por meio do experimento didático-formativo, para que elas pudessem superar suas limitações, suas inseguranças, sua falta de crédito nas possibilidades dos alunos, e assim, adquirissem condições para promoverem uma educação desenvolvedora.

É possível observar que a formação de professores possibilitou o desenvolvimento da consciência, à mudança de olhar e da prática em relação ao uso dos livros. Esse fato foi expresso no relato da professora Lene, a seguir:

Lene: Vou contar que eu fugia de livros de imagens, eu não gostava de contar para as minhas crianças o livro de imagens, porque eu ficava angustiada, eu via que não tinha fim, não tinha um único fim. E eu relatei isso para a Yaeko e daí, com as formações, depois da formação eu mudei de opinião e vi o quanto é maravilhoso as diversas opiniões, as várias opiniões das crianças, dos adultos mesmo. Porque o que acontecia, eu tinha uma opinião, outra pessoa tinha outra opinião, eu achava que não sabia interpretar o livro, então eu fugia, depois que vi a beleza de cada um ter a sua opinião, passei a amar o livro de imagem e ver a beleza nisso, antes eu não tinha esse olhar...

Após a formação das professoras foi realizada uma avaliação sobre a aprendizagem dos conteúdos referentes ao livro de imagem, visando a verificar mudanças ocorridas nas práticas.

Os registros a seguir apresentam mudanças nas concepções e nas práticas das professoras.

Keli: [Hoje penso que] o livro de imagens é fundamental, porque ele nos ensina a “ver” o mundo, apura o nosso olhar para detalhes das imagens, mensagem, a intencionalidade do autor e ilustrador ao escrever um livro.

Lene: [Hoje penso que] o livro de imagens é uma excelente forma de se trabalhar, porque desenvolve o pensamento e a linguagem oral dos alunos, além de nós educadores, conhecermos melhor as crianças sem invadirmos seus espaços.

Ana: [Hoje eu penso que] o livro de imagens tem uma imensa riqueza e que através dele a criança, com a intervenção do professor, pode se tornar muito observadora, porque o professor mostra a intenção do autor quanto a luz (dia ou noite), perto, longe, maior, menor (como no quarto da menina que não queria dormir...) pegadas no chão... chuva caindo... Faz com que a criança perceba sem falar por ela.

Leila: [Hoje penso que] o livro de imagens é de extrema importância assim como os outros, porque a criança desenvolverá seu pensamento ao fazer a sua leitura.

Lis: [Hoje penso que] é muito rico, porque amplia a imaginação, o processo criador das crianças enriquece.

Sara: [Hoje penso que] o livro de imagens é uma grande oportunidade em desenvolver o pensamento das crianças, porque através das análises pessoais, de cada um, eles vão fazendo conexões e inferências e tudo isso traz interpretações muito enriquecedoras ao seu psiquismo.

Nas falas acima, observo a contribuição do conteúdo sobre a linguagem visual, possibilitando o desenvolvimento da percepção, destacando assim, o surgimento de um olhar mais aguçado sobre a realidade, sobre os livros e a realização de muitas inferências sobre as intenções dos autores em suas obras. Houve mudança de concepção de educação com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança, valorizando a intervenção intencional do professor, reforçando a aquisição do conhecimento como não sendo natural, necessitando da mediação do outro. Como também o surgimento da conscientização da importância da leitura de imagens para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças como o pensamento, a linguagem, a imaginação, promovendo o desenvolvimento da capacidade criadora.

Os relatos e as avaliações das professoras, neste item, ratificam a importância da formação continuada e da apropriação do conhecimento para a ocorrência de mudanças nas concepções e nas práticas das professoras em relação ao livro de imagem.

3.3.3 Mudança na dimensão subjetiva do professor

As práticas autoritárias das escolas tradicionais, como foi discutido em seções anteriores, formam professores inseguros nas diversas linguagens como o desenho, a pintura, a escrita, a oralidade, etc., desenvolvendo neles um sentimento de incapacidade.

A concepção autoritária castra a expressão do desejo do educando (e do educador); “quando defende a passividade, a homogeneidade e doa mecanicamente o conhecimento, faz

do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham. Educa para a morte pois o desejo e a criação foram soterrados” (FREIRE, 1997, p. 8). Nesse sentido, a autora define o autoritarismo como uma paixão triste, produzindo o medo, a fantasia, a desesperança, a amargura, a baixa autoestima e a incapacidade.

Quando isso ocorre com o professor, a apropriação do conhecimento é condição essencial para reverter essa situação. Pois, ao ter acesso ao conhecimento e tomar consciência de sua história, descobrindo a origem dos fatos, o porquê de seu medo e insegurança, poderá iniciar o processo de mudança.

As falas das professoras abaixo demonstram mudanças em suas práticas, em seus pensamentos, em decorrência da apropriação do conhecimento, melhorando a autoestima e gerando a necessidade de estudar mais. As professoras Keli e Lis expressam esse fato, a seguir:

Keli: [...] eu me senti uma artista após a escrita do livro, porque ver o trabalho final e compartilhar essa experiência me trouxe muita satisfação.

Lis: Então, nossa trajetória foi uma aventura, para mim eu cansei de falar isso, que você elevou minha autoestima, quanto mais a gente estudava, mais a gente queria, mais a gente via que não sabia e tinha vontade de aprender, [...] a gente saía da ATPC com a cabeça fervilhando de ideias, cansada, porque desde às 6 horas da manhã acordada, mas feliz e com as energias renovadas.

A apropriação do conhecimento também provocou mudanças no comportamento, na valorização da atividade de estudo como fundamental à obtenção dos conteúdos teóricos e ao crescimento pessoal, como foi expresso na fala das professoras a seguir.

Leila: Hoje eu vejo assim, a doida das lives, porque não posso ouvir falar de uma live de literatura, que eu já estou participando e isso é muito bom, é bom para o nosso crescimento, para a nossa aprendizagem. [...]E hoje eu vejo como é claro esse conteúdo.

Lis: Concluo que estudar não tem fim. É bom, enriquece a alma e o coração. Minha autoestima melhorou muito.

Ana: Percebo que a minha prática é totalmente outra e não poderia ser diferente, porque o estudo tem que nos modificar. Percebi em meus alunos o desejo de ouvir histórias. E quando eu encontrava um livro de imagens interessante, não via a hora de chegar na ATPC para contar para as colegas.

Propor às professoras o desafio de entrarem em atividade, visando a desenvolver a capacidade criadora, contribuiu também na dimensão subjetiva, pois passaram a se sentir capazes de imaginar e de criar suas produções. Isso pode ser observado nas falas das professoras, a seguir:

Keli: Ser “autor” de nossa própria vivência, nos valorizar enquanto ser histórico cultural e também que somos capazes de produzir, construir, ilustrar tudo que

quisermos. Todos esses “novos conhecimentos” refletiram na minha prática, pois me fizeram pensar, refletir, mudar [...]

Lene: Foi interessante saber todo o conteúdo, porque a partir dele (sintaxe visual) e das vivências, noto que somos autoras e capazes.

Lis: A grande aprendizagem foi perceber que é possível criar e gostar da criação. [...] vimos que temos a capacidade de criar, imaginar.

Na fala da professora Lene, a seguir, observo além da superação do sentimento de incapacidade, o conhecimento possibilitando a tomada de consciência sobre a necessidade de estudo, de referências, de formação para ocorrer mudanças de fato e a importância do outro nesse processo.

Lene: Então hoje eu vejo assim, que do mesmo jeito que eu me achava incapaz e que eu fui capaz de realizar, depois de estudos, vi que qualquer pessoa pode fazer, qualquer ser humano pode realizar o que quer que seja. Então hoje eu confio muito! Só que para isso acontecer é preciso de boas referências, é preciso se debruçar, é preciso levar o melhor para o outro, assim como nós recebemos o melhor também.

O conteúdo, ao fazer sentido à professora, torna-se órgão de sua individualidade. Desse modo, o sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em tornar os conteúdos e os conhecimentos, órgãos de sua individualidade. Portanto, não bastará a assimilação do significado do tema dado, seja teórico ou prático; é preciso produzir na pessoa uma relação adequada com respeito ao conteúdo estudado. Assim, os conhecimentos adquiridos serão conhecimentos vivos e, ao mesmo tempo, definirão sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

A professora Keli expressa esse fato, por meio do seu relato, no qual o conteúdo desenvolvido no experimento didático-formativo se tornou órgão de sua individualidade, proporcionando inclusive uma satisfação pessoal.

Keli: Então eu trouxe a arte literária para a minha vida, enquanto pessoa e eu acredito que a minha formação foi [...] uma transformação muito boa! Porque na verdade, no começo a gente, muitas vezes, fica com medo e não acredita na teoria e, quando você coloca a teoria na prática e você vê que dá certo. Nem você acredita que você foi capaz de fazer determinadas coisas.

[...] Você sabe porque está fazendo aquilo e porque você não dá uma letra solta, descontextualizada, sabe porque você não dá um desenho pronto para criança copiar, pintar ou preencher... Isso é muito bom!

Desse modo, quando um conteúdo se torna órgão da individualidade, ele passa a contagiar a vida do professor, suas percepções, seus interesses e o seu comportamento. Isso pode ser observado no relato da professora Leila, a seguir:

Leila: Hoje aqui em casa eu, como assídua da biblioteca da escola, em retirar livros, eu também passei, depois dessa experiência de formação em ATPC, a adquirir livros também aqui em casa, compro livros para mim e para os meus filhos. Eu tenho dois filhos, um de 1 ano e 8 meses e outro de 6 anos. E eu fico muito feliz por ver como eles estão encantados pela literatura, como eles estão apaixonados por esse universo literário. E além de estar sempre incentivando eles na leitura, eu também procuro, sempre que tenho um tempinho, quando não estou numa live, eu estou realizando a leitura de algum livro, isso é gratificante e eu agradeço.

Com a apropriação do conhecimento, o professor passa a compreender a sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos, dos problemas. Desse modo, terá melhores condições de buscar e obter as respostas para suas dificuldades em seu dia a dia. Nesse processo de apropriação, o professor se transformará, tanto na dimensão objetiva como na subjetiva, pois aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudando seu pensamento, sua forma de agir, de ver, superando certas convicções, apropriando-se de novos conceitos e, assim, terá condições de promover mudanças no outro, em suas crianças.

As mudanças ocorridas nas práticas são percebidas pelas próprias professoras e foram expressas nas avaliações, conforme o registro a seguir:

Lene: Percebo que minha prática nunca mais será a mesma, porque agora atuo com mais confiança e permito e conduzo com segurança as diversas opiniões que possam surgir, sem a obrigatoriedade de um único final esperado para a história.

Leila: Percebo que a minha prática tem sido mais cuidadosa em relação à pesquisa e leitura anterior, porque é preciso analisar a qualidade da obra e proporcionar prazer na leitura.

Sara: Percebo que a minha prática ficou mais aprimorada e com o olhar mais atento para o que é de fato literatura, porque o conhecimento nos faz mudar as práticas pedagógicas.

Com a apropriação do conhecimento no decorrer da formação, foi possível observar a prática do professor tornando-se mais segura e tranquila, contribuindo para mudanças na dimensão subjetiva, com isso, ele encontrou sentido em sua profissão, passando a gostar mais da sua prática. Esse fato foi expresso na fala da professora Lis, a seguir:

Lis: Percebo que a minha prática é tranquila, até gosto muito mais, porque tenho o conhecimento.

3.3.4 Valorização da formação continuada pelo professor

O desenvolvimento da criança em relação à arte literária, envolvendo leitura, compreensão e produção autoral, dependerá das propostas de ações dos professores, da elaboração de planos intencionais para a promoção desse desenvolvimento.

Desse modo, é fundamental compreender a função da escola como espaço privilegiado para a aquisição do conhecimento cultural e ter consciência da importância de seu papel, enquanto professor ou professora, na promoção do desenvolvimento humano.

Nesse sentido é fundamental à professora e ao professor estarem inseridos no processo de formação continuada, para que tenham melhores condições de encontrar soluções para suas dificuldades diárias, na busca de práticas mais apropriadas para promover o desenvolvimento das crianças.

Ao lembrar dos resultados da formação em cursos, que eu oferecia na função de coordenadora de área de Educação Infantil, e depois, na função de diretora, oferecendo a formação continuada na escola, pude perceber que as professoras, ao terem um acompanhamento diário da diretora, possuem melhores condições de esclarecer suas dúvidas, de superar os problemas surgidos em suas práticas diárias e de elaborar ações mais apropriadas para suas crianças. A partir da fala da professora Keli, que fez um dos meus cursos e, anos depois, foi trabalhar na escola onde era diretora, confirma essa hipótese.

Prof.^a Keli: [...] quando eu não tinha conhecimento da teoria e eu fiz o curso da Yaeko, (em 2010), aí eu comecei a estudar e eu não entendi ao certo por que eu não podia trabalhar com as letras soltas. Qual era o sentido de trabalhar o desenho todos os dias, então tudo aquilo para mim era muito difícil de entender. E aí quando eu fui buscar com a minha diretora da época, de outra escola, ela também não soube me explicar e me disse que eu estava no caminho certo e eu dava letras soltas para as crianças, números sem uma contextualização, sem uma função social, então eu lia uma coisa na proposta e eu fazia outro, então aquilo foi me deixando bem incomodada, em como trabalhar. E hoje eu vejo o sentido e o significado do desenho e das letras, a importância de cada um.

A professora Keli havia feito o curso de desenho e, quando começou a estudar, várias dúvidas surgiram que não puderam ser esclarecidas, na época, porque o curso havia terminado e sua diretora desconhecia o conteúdo. Ela só teve a oportunidade de esclarecer tais dúvidas ao se transferir para a escola onde eu estava como diretora, devido a possibilidade do acompanhamento diário. Portanto, a formação na escola, em horário de ATPC, pode ter um resultado melhor para as mudanças nas práticas, se o diretor ou a diretora também tiverem uma formação consistente em relação aos conteúdos da Educação Infantil, ratificando a necessidade da formação dos mesmos, por serem responsáveis pela formação de todos os professores efetivos da escola e pelos professores iniciantes, adjuntos, que também passarão pela escola.

A professora, ao perceber o desenvolvimento obtido com a formação e a possibilidade de promover o desenvolvimento em suas crianças, passa a valorizar a formação continuada na escola, em horário de ATPC.

Essa valorização da formação na escola pode ser observada na fala das professoras Ana e Sara, a seguir:

Ana: Concluo que a formação continuada em ATPC é fundamental para o professor poder vivenciar a teoria na prática, faz toda a diferença, agora esse conteúdo tem sentido e significado.

Sara: Concluo que foi muito importante e enriquecedor ter me apropriado de novos conhecimentos que fazem mudar as nossas práticas, onde todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem só têm a ganhar.

É possível observar, além da valorização da formação obtida, o surgimento do sentimento de gratidão pelo compartilhamento do conhecimento e a satisfação em realizar um trabalho de qualidade, conforme a fala da professora, a seguir:

Leila: Concluo que é necessário a busca pela formação para ampliação do nosso conhecimento e ter um trabalho de qualidade. Precisamos despertar o encantamento da criança para este mundo da literatura. Este trabalho me deixou extremamente satisfeita e encantada. Obrigada por compartilhar!

A formação proporcionada às professoras trouxe também para a discussão a importância do papel do diretor ou da diretora em oferecer formação na escola, possibilitando condições de trabalho e incentivo às professoras. Essa questão foi expressa na fala das professoras, a seguir:

Leila:[...] só tenho a agradecer à diretora por ter proporcionado esses momentos, por ter compartilhado esse conhecimento riquíssimo e vejo como é importante, como foi importante para ampliar o nosso repertório e como é importante também dar condições de trabalho, incentivar as professoras.

Ana: Concluo que a nossa escola mudou totalmente sua prática e conseguiu levar isso para as outras escolas, através de encontros realizados pela prefeitura, em trocas de experiência. Isso mostra a importância da formação do professor para o bom desenvolvimento de seus alunos. E, para isso, é imprescindível o olhar do gestor.

Lene: Então eu vejo que a formação da pessoa, da criança é fundamental. Sempre tem algo a aprender e sempre a gente tem que estar aberta aos desafios. E isso a diretora trouxe para gente - sempre aprender, sempre estar aberto, tem que buscar. Então hoje eu vejo que sou uma profissional melhor, por conta da formação.

A professora Keli levantou outra questão como sendo importante nesse processo: a formação oferecida pela gestora à equipe escolar, inclusive aos profissionais de apoio, possibilitando a todos a apropriação dos conhecimentos, criando condições para a compreensão dos conteúdos e das práticas dos professores, tornando as relações de trabalho mais harmônicas.

Keli: E também incluo aqui, no processo de formação, a mudança das auxiliares e da cuidadora. Porque foi através desse conteúdo que a cuidadora também aprendeu. Então esse aprendizado, esse conteúdo não ficou somente para a professora. Essa formação foi para a equipe escolar e, quando a gestão tem esse olhar para a importância de dar formação à equipe escolar, tudo se torna mais significativo dentro da escola. Então, a cuidadora sabe porque você tem determinadas perguntas naquele contexto. Elas podem trazer isso para a vida delas. E foi exatamente o que aconteceu!

Portanto, ao desenvolver a consciência sobre a importância da formação continuada para o seu próprio desenvolvimento humano, melhorando a sua compreensão da realidade e qualificando suas práticas, o professor supera a resistência inicial e passa a valorizar a formação continuada na escola.

3.3.5 Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário

Para a realização de pesquisas, trazendo contribuições ao desenvolvimento das crianças de escolas de ensino básico, creio ser necessário pensar em possibilidades de ajudar o professor a obter melhores condições de atuar em suas práticas de forma consciente. Pois o professor, no exercício de seu trabalho, é o responsável pelo desenvolvimento das crianças.

Após realizar pesquisas e estudos sobre a arte literária em algumas disciplinas do curso de pós-graduação, percebi a necessidade de compartilhar os conteúdos estudados nas disciplinas da pós-graduação com as professoras da escola, na qual estava exercendo a função de diretora, criando condições para qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o horário de ATPC tornou-se uma possibilidade para compartilhar os conhecimentos com todas as professoras, com o objetivo de superar práticas equivocadas com a arte literária. Devido a minha condição de diretora, coordenava a formação e realizava o acompanhamento diário do trabalho das professoras, ajudando-as na superação das dificuldades e criando um elo entre a universidade e a escola de Educação Infantil, por meio da pesquisa.

A leitura e a análise dos relatos das professoras mostraram-me a importância da escolha do experimento didático-formativo para a geração de dados e para a promoção de mudanças nas participantes. Algumas delas apontaram a questão da relevância de o conhecimento acadêmico chegar até às escolas, como ocorreu com esta pesquisa, envolvendo a formação de professores.

Em seus relatos, as professoras afirmaram a necessidade de formação para o surgimento de mudanças nas práticas das escolas públicas, porque muitas vezes o professor tem o desejo de ter uma prática diferenciada e significativa, mas ele não sabe como fazer. Dessa forma, o

conhecimento mais elaborado da universidade é visto por elas como essencial no ambiente da escola pública. Esse pensamento foi expresso no relato da professora Lene, a seguir:

Lene: Eu até estava pensando que precisava de uma pesquisa da Universidade, com esse olhar para a escola, porque muitas vezes o profissional, o educador não dá mais para o seu aluno porque ele mesmo não tem... Como que eu ia falar de paratextos, se eu mesma não sabia o que era! ...
Então hoje, eu me sinto muito, muito feliz mesmo de levar para as crianças de escola pública e saber que muitos professores não sabem o que é e, as minhas crianças já sabem, quem foi meu aluno, saberá. (...). Então é isso...

Por meio de outro relato, observo um apelo para o conhecimento da universidade chegar às escolas públicas, como condição primordial à ocorrência de mudanças na educação e nas práticas, argumentando que a formação obtida na escola só foi possível porque a diretora, enquanto pesquisadora, teve acesso ao conhecimento acadêmico e compartilhou com as professoras.

Keli: Porque é um conhecimento que está na universidade e que nós só tivemos acesso a ele por meio da nossa diretora, por meio da formação. Então, também me fez refletir sobre isso. Se na Universidade, tudo que é produzido lá dentro de valor, de certa importância para o nosso desenvolvimento, para o desenvolvimento do professor, esse conhecimento não chega até nós se nós não tivermos alguém lá dentro, então isso foi algo que me fez refletir muito mesmo. Se a gente quer a ponte entre universidade e escola pública, tem que mudar, temos que criar meios para que este conteúdo seja realmente ofertado aos professores da escola pública e, assim, acredito que teremos, tenho certeza absoluta que teremos um futuro bem melhor.

Nos relatos, as professoras concebem o conhecimento acadêmico como sendo o mais elaborado, como o melhor, por isso deveria chegar até às escolas. Também afirmaram que o acesso ao conhecimento acadêmico só foi possível pelo fato de a diretora estar na universidade, atribuindo a esse fato e aos estudos, as mudanças em suas práticas.

Lene: [...] é preciso levar o melhor para o outro, assim como nós recebemos o melhor também. E nós recebemos isso, por conta de a diretora estar na universidade estudando e ela confiou na gente, viu que a gente era capaz, acreditou e trouxe esse material, que era completamente desconhecido.
[...] E hoje eu não me vejo pegando um livro sem ler um pouco do autor, sem saber a linha de pensamento dele, mas não foi num passe de mágica que isso aconteceu, foi muito estudo, muita vontade e muitas dúvidas que a gente tinha, a gente superou com estudo mesmo.

Além de considerarem o conhecimento acadêmico como o mais elaborado, fizeram uma crítica ao conhecimento que não ultrapassa os muros das universidades, chamando-o de conhecimento vazio, que ganha vida apenas quando chega à escola e é colocado em prática.

A apropriação do conhecimento possibilitou à professora Keli tal reflexão e a valorização das pesquisas acadêmicas, do conhecimento científico, manifestando o desejo de acesso a ele e a presença desse conhecimento nas escolas, dando vida às práticas.

Keli: Acredito em uma ponte entre a universidade e a escola. Se a universidade é o lugar onde é produzido o conhecimento mais elaborado, ele precisa estar na escola. Nós da escola precisamos ter mais acesso a essas produções, precisamos estar juntos lá na sala de aula estudando, trazendo esses conteúdos. Porque o conhecimento da universidade, sem ser aplicado na escola pública, ele é vazio. Ele se torna algo vazio. Mas quando a gente consegue trazer o conhecimento para a escola, ele tem vida! Então não é algo somente produzido, mas é algo possível. E é isso que faz a diferença!

Também foi apontado como sendo fundamental ao desenvolvimento dos professores, a formação do diretor e, ao mesmo tempo, a oportunidade de o conhecimento científico chegar até às escolas.

Keli: “[...] a formação continuada dos professores em ATPC e do diretor, são fundamentais para o nosso desenvolvimento. Essa é uma oportunidade do conhecimento científico, produzido nas universidades, chegar ao chão da escola, sair do papel [...]”

Por meio das falas das professoras ficou evidente a necessidade da presença do conhecimento acadêmico nas escolas de ensino básico para possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas e na realidade escolar, de forma geral.

Porém, não se trata de simplesmente trazer um conteúdo acadêmico e disponibilizá-lo ao professor ou à professora, para almejar uma mudança. Porque durante o processo de formação, a partir dos relatos e das avaliações das professoras, constatou-se a existência do conhecimento sobre suas dificuldades, suas limitações na realização de planejamentos, na elaboração das atividades, ou seja, tinham consciência de algumas incoerências e dificuldades nas práticas, mas, não sabiam como superá-las. Por não possuírem conhecimento sobre o conteúdo específico das áreas e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, não tinham condições de realizar a articulação entre teoria e prática, evidenciando, assim, a necessidade de criar condições ao professor e à professora de se apropriar do conhecimento teórico e articulá-lo à sua prática.

Esta pesquisa, na forma de experimento didático-formativo, possibilitou um vínculo entre a universidade e a escola de Educação Infantil, de modo cooperativo, no qual todos os envolvidos tiveram a oportunidade de transformar sua dimensão subjetiva e objetiva, por meio da articulação teoria e prática, resultando na aquisição de liberdade para a realização de escolhas conscientes e mudanças na realidade escolar.

Enfim, é relevante lembrar, conforme Duarte, (2016, p. 122), a liberdade é:

[...] um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.
(VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Ao observar as escolas de Educação Infantil, percebo que muitas práticas mecânicas e sentido do passado, com ênfase no código escrito e em exercícios de coordenação motora, ainda estão muito presentes no contexto atual e os conteúdos específicos desse segmento, como as diversas linguagens, não estão sendo valorizados e compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

É importante destacar que a criança, ao se apropriar de diversas linguagens, nesse caso específico, das linguagens presentes no livro ilustrado, por meio de narrativas verbais e visuais, poderá ler, compreender a realidade, ter condições de expressar seus conhecimentos e suas experiências como sujeito autor e, a partir dessas capacidades desenvolvidas, obterá a formação de bases para outras áreas de conhecimento, como a própria linguagem escrita.

O papel fundamental da escola é assegurar as condições necessárias para que se desenvolvam nas crianças as funções psíquicas superiores, por meio de uma educação desenvolvvente, pois as funções psíquicas são ferramentas essenciais para que as pessoas sejam, de fato, sujeitos de sua história. Para tanto, é necessário que o professor e a professora se apropriem dos conhecimentos específicos da Educação Infantil e transformem suas práticas.

Por meio das análises, na seção anterior, procurei compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática com o livro ilustrado do professor da Educação Infantil e também pôr em discussão alguns princípios didáticos que podem contribuir para o trabalho com o livro ilustrado, argumentando que é possível promover o desenvolvimento psíquico por meio de um processo de formação.

Desse modo, trago para esse momento das considerações finais uma pequena reflexão sobre alguns princípios didáticos que foram se constituindo durante a pesquisa para o trabalho com o livro ilustrado, visando ao desenvolvimento da capacidade de leitura e de expressão. E ao pensar sobre tais princípios, pude também obter uma melhor compreensão sobre o processo de apropriação do conhecimento pelas professoras.

Os princípios didáticos que destaco para o trabalho de formação com o livro ilustrado, são:

-Apropriação do conhecimento sobre a arte literária/livro ilustrado.

A apropriação do conhecimento sobre a arte literária é fundamental para possibilitar ao professor e a professora uma melhor compreensão de sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos e dos problemas em relação a sua prática pedagógica. Além disso, por meio do processo de apropriação, o professor transformar-se-á, aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudando seu pensamento, sua forma de agir, obtendo condições de também promover mudanças no outro. Um trabalho com as crianças sobre a arte literária, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a capacidade criadora, só é possível se as professoras e os professores acreditarem nessa proposta, apropriando-se dos conteúdos específicos dessa área. E a criança, por sua vez, ao ter acesso às produções literárias, se apropriar dos conteúdos que possibilitem uma melhor compreensão das narrativas verbais e visuais, terá condições de exercer sua imaginação, seu pensamento, sua expressão e sua atividade criadora, humanizando-se.

-Contextualização e ampliação do repertório em relação às produções literárias.

Uma possibilidade para desmistificar a questão dos talentos naturais é a apresentação da história de vida, de formação, o processo criador e o contexto histórico das produções dos escritores e dos ilustradores, porque a formação dos profissionais conceituados envolve um percurso específico, trabalho, formação na área, o contexto histórico, como também, muito estudo. Isso reforça a concepção da THC, de que é uma questão de apropriação do conhecimento nas relações sociais e não uma questão de “dom”. Assim, apresentar o processo criador dos autores, saber como eles elaboram suas narrativas verbais ou visuais, de onde vem sua inspiração, o momento histórico da produção, o repertório, contribui para a compreensão da relação da imaginação com fatos da realidade. Além disso, é importante destacar que é por meio da apropriação do conhecimento, da ampliação do repertório, do acesso às diferentes produções culturais em arte literária, que será possível promover o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

-Avaliação do nível real de desenvolvimento e a atuação na ZDP.

No processo de formação, ressalto a importância de dialogar com a criança ou com o adulto, pois o diálogo faz com que “o homem participe inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (Gege, 2019, p. 29). Assim, o diálogo possibilita conhecer o outro, a criança, suas hipóteses, sua forma de pensar, os conhecimentos que possui, ou seja, nos permite conhecer o seu nível de desenvolvimento real.

Nesse processo, também é importante avaliar as produções, verificar o conhecimento sobre os conteúdos específicos de cada área e só depois solicitar a realização de determinadas ações ou propor novos encaminhamentos. Caso se perceba que a criança ou o adulto não tenha determinado conhecimento, será necessário apresentar o conteúdo, atuando na ZDP, para que o mesmo seja apropriado. Lembrando que o bom ensino, segundo a THC, é aquele que incide na ZDP, promovendo o desenvolvimento psíquico do educando.

-Compreensão da aprendizagem como processo ativo

Segundo a THC, o processo de apropriação do conhecimento é sempre *ativo*, ou seja, para se apropriar dos objetos, que são produtos do desenvolvimento histórico, será necessário que se desenvolva uma relação com eles, uma atividade que reproduza os traços essenciais acumulados no objeto. A pessoa deverá reproduzir em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele. Desse modo, ao entrarem em atividade na exploração de materiais, em produções de pinturas ou desenhos com técnicas variadas, o contato com suportes e materiais diferentes, a produção de narrativas verbais e visuais, possibilitará a apropriação do conhecimento e a objetivação em produções autorais.

-Trabalhar o livro ilustrado com o objetivo de promover o desenvolvimento humano.

A função da escola é promover uma educação intencional para o desenvolvimento integral das crianças. É importante ressaltar que, no processo de formação, o que faz a diferença são as oportunidades, o acesso ao conhecimento e a qualidade da educação ofertada às crianças, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É nesse sentido que concebemos a educação desenvolvente. Nesse processo, o exercício de utilização de signos verbais e visuais, na apreciação e na criação de narrativas, com as crianças e com os adultos, contribui para o desenvolvimento dos mesmos, pois, segundo a THC, a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas e uma vasta apropriação do patrimônio cultural, assim, o seu uso constitui um traço essencial das formas superiores de conduta humana, permitindo ao ser humano uma relação com o seu entorno mediada pelos signos culturais. Desse modo, o trabalho com o livro ilustrado deve ser planejado de forma intencional para possibilitar a apropriação de signos e promover o desenvolvimento das crianças e dos adultos.

Enfim, vários princípios foram levantados no decorrer das análises e acredito que eles possam contribuir no momento do planejamento de uma formação sobre a arte literária, em específico sobre o trabalho com o livro ilustrado na Educação Infantil.

Trago também para esse momento, uma outra questão para reflexão que, devido a minha condição de pesquisadora e tendo como participantes da pesquisa as professoras da unidade escolar no qual eu era diretora, levou uma professora a formular o seguinte questionamento

para mim: será que se você fosse apenas uma pesquisadora de uma universidade e não a diretora da escola, as professoras teriam participado da pesquisa e realizado todas as atividades propostas durante a formação?

Diante dessa questão penso que não tenho como confirmar com certeza como seria os resultados da pesquisa na hipótese de eu não ser a diretora. Porém, esse questionamento me fez refletir sobre o processo de formação e analisar alguns relatos de professoras sobre os seus sentimentos em relação a participação na pesquisa.

Com a análise, refleti sobre os procedimentos metodológicos utilizados e percebi que o diálogo com as professoras, o exercício da escuta, da observação e as ações concretas para que houvesse de fato a apropriação do conhecimento, articulando teoria e prática, possibilitou o desenvolvimento da consciência das professoras para que vissem os novos desafios e a formação como algo importante para o seu próprio desenvolvimento, para a mudança do olhar e necessário para a transformação da prática, por consequência, ocorreu a valorização da formação e da pesquisa. Inclusive, uma professora da educação especial, ao saber sobre processo de formação que estava acontecendo na escola, solicitou à sua coordenadora a transferência para a nossa unidade escolar, para que pudesse participar da pesquisa e das atividades propostas, demonstrando que as professoras desejam obter formação e se dispõem a participar das atividades, de realizar os estudos, isso pode ser confirmado nas falas a seguir:

Professora Sara: Eu procurei a minha coordenação de educação especial e disse que eu gostaria de mudar minha sede. E ela até perguntou por que. Eu falei - Porque a formação aqui está interessante, eu gostaria de participar. A diretora leva o conhecimento e a prática, acho que fica bem interessante, fica vivo e rico a aquisição do novo conhecimento. Além disso, através do processo de retomada, de repetição, faz a gente realmente adquirir o conhecimento. E foi assim, começamos na parte da literatura primeiro, eu pegava o material e ela sempre me passava o conteúdo [...] me dava uma aula a parte, uma formação sobre o que estava acontecendo. E aí quando eu entrei, ela fez aquela repescagem, uma retomada e foi muito incrível!

Professora Lis: A gente gostava de estudar e nunca conseguia terminar no horário os ATPC, a gente sempre ia além, porque estava legal, estava bom, porque você sabia conduzir a formação, é isso que o líder faz, faz o grupo se sentir bem, se sentir seguro, se sentir capaz [...] Você foi um divisor de águas para mim, mostrou que vale a pena a gente estudar, isso é muito importante, abriu uma cortina, bem o mito da caverna!

Também recordei de uma experiência, quando eu era professora em uma unidade escolar, na qual tive a oportunidade de receber uma formação, durante seis meses, de uma pesquisadora que estava cursando o doutorado. Lembro que o grupo de professoras se envolveu nos estudos, pois a forma de apresentação dos conteúdos foi por meio de diálogos, articulando teoria e prática, contribuindo para a apropriação dos mesmos e, por consequência, houve uma melhor compreensão das nossas ações, gerando satisfação nas professoras em obter a formação.

Dessa forma, as atividades propostas por ela eram realizadas como parte do processo, visando ao nosso desenvolvimento, ou seja, houve o desenvolvimento da nossa consciência sobre a importância da formação e da realização das atividades, pois os conteúdos faziam sentido para nós. E foi com essa formação, oferecida no ambiente escolar por uma pesquisadora, que me conduziu para outros estudos, gerando em mim o desejo e a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a THC e o desenvolvimento humano.

Assim, concluo em relação a referida questão, que a formação e as atividades propostas foram aceitas pelas participantes da pesquisa, no primeiro momento, pela necessidade de obterem formação em horário da ATPC no exercício de suas funções, porém o envolvimento e a dedicação delas no processo não ocorreu pelo fato de eu ser a diretora da escola, mas porque o conteúdo da formação gerou novos sentidos para elas, devido à estrutura do experimento didático-formativo, aos procedimentos utilizados e ao diálogo frequente. Penso que isso tudo possibilitou o desenvolvimento da consciência sobre a importância da formação, ou seja, perceberam a relevância de entrarem em atividade para a apropriação do conhecimento sobre a arte literária, resultando no desejo de desenvolver a capacidade autoral por meio da criação de narrativas verbais e visuais, e por consequência, condições de promoverem o desenvolvimento das crianças.

Com as análises também procurei argumentar sobre a importância da apropriação dos signos, do desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora. Isso me fez lembrar de um exemplo apresentado pelo educador José Pacheco, de Portugal, em uma palestra, há alguns anos, ele relatou o ocorrido em um grupo de crianças, para quem foi solicitado uma atividade de escrita com o tema: ‘a Primavera’. Ao final da atividade, após recolher os trabalhos, o professor percebeu uma produção sem nome, então combinou com as crianças de proferir o texto e, quem fosse o autor da escrita, deveria levantar a mão. Ao iniciar: - “A primavera é a estação das flores...”, todas as crianças levantaram a mão, afirmando ser autor do texto. Ao dar sequência à proferição, as crianças permaneceram na hipótese inicial, porque todas as produções estavam semelhantes, ou seja, sem autoria.

Com esse relato, foi percebido por mim como os modelos estereotipados ocorrem não só em desenhos de árvores, casas, pessoas, etc., mas também na linguagem escrita, limitando a expressão e o desenvolvimento psíquico das crianças e dos adultos.

Desse modo, ratifico que a prática de cópia de modelos prontos não traz contribuições ao uso da escrita como linguagem e ao exercício da atividade criadora. Creio ser válida essa compreensão a qualquer forma de linguagem, apontando a urgência da extinção de práticas sem sentido, não só na Educação Infantil, mas também nos demais segmentos educacionais, criando

condições necessárias à constituição do sujeito autor. Essas reflexões também justificam as minhas ações na formação de professores e a preocupação com a promoção do desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora, na tentativa de desenvolver a consciência dos educadores sobre a importância, para o psiquismo, da formação do ser humano em sua integralidade.

A consciência como relação com o mundo se revela, no campo psicológico, como um sistema de sentidos. O que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é o sentido que eles adquirem para o homem. Assim, o que caracteriza o caráter consciente, a consciência como atitude, não é a compreensão nem o conhecimento do significado do que se estuda, mas o sentido que isso adquire para a pessoa (LEONTIEV, 1978).

Assim, o processo vivenciado pelas professoras, visando à formação para a autoria de narrativas verbais e visuais, para mudança de suas práticas até a materialização do livro ilustrado, evidenciou a necessidade do desenvolvimento da consciência para a superação do sentimento de incapacidade, demonstrando que todos são capazes, ou seja, os conteúdos trabalhados e a importância da autoria adquiriram novos sentidos para as professoras. Isso foi algo marcante, surgindo também nas avaliações e nos relatos, como expresso na fala das professoras a seguir:

Keli: (Neste ano o que mais marcou na ATPC). Ser “autor” de nossa própria vivência, nos valorizar enquanto ser histórico cultural e também que somos capazes de produzir, construir, ilustrar tudo que quisermos.

Sara: (O mais significativo foi). Qualquer pessoa pode ser um artista e ela, para chegar à arte finalizada, vai passar por um processo criador, rascunhos, esboços, até chegar ao seu produto final[...]. E se apropriando de técnicas que possam expressar sua ideia ou sentimento.

Lene: (Relato). Então, hoje eu vejo assim, que do mesmo jeito que eu me achava incapaz e que eu fui capaz de realizar, depois dos estudos, qualquer pessoa pode fazer, qualquer ser humano pode realizar o que quer que seja. Então, hoje eu confio muito!

A proposta de formação para a autoria a partir do livro ilustrado, conforme discutido em seções anteriores, buscou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a imaginação e a capacidade criadora, ou seja, “a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

É frequente as pessoas pensarem sobre a inexistência de criação na vida de uma pessoa comum, mas esse ponto de vista, segundo Vigotski, (2009, p. 15) é incorreto e o autor cita uma analogia: “a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso”.

Segundo o autor, a criação não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte onde o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às grandes invenções. Desse modo,

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 16)

O desenvolvimento universal da personalidade exige que todo homem seja, de certa maneira, um homem-artista, isto é, um homem situado numa atitude criadora diante das coisas e do mundo (VAZQUEZ, 1978).

Ao concluir essas considerações finais e pensando sobre todo o percurso da pesquisa até a objetivação desta tese, pude também visualizar o motivo que me mantém no caminho da pesquisa e da formação, é a constatação da possibilidade de mudança na realidade subjetiva e objetiva das pessoas envolvidas na educação das crianças, por meio da apropriação do conhecimento.

É muito provável que eu nem veja essa realidade, de forma ampla, transformada, uma vez que tudo em relação à educação é historicamente muito moroso. Ainda assim, são esses desejos e sonhos que me colocam em movimento e alimentam a minha convicção de que podemos fazer parte da história como sujeitos ativos nos espaços onde atuamos. Mesmo que estes espaços não sejam grandes, mas em nossas relações com o outro, em formações, em cursos, no trabalho, em grupos de estudos, por meio das trocas verbais entre “Eu e o Outro, o Outro e Eu”, sempre será possível contagiar ou afetar outros parceiros com esse desejo de busca e criação de novos caminhos para a educação, e assim, prosseguir “esperançando” e lutando por uma realidade mais justa para todos.

Espero que esta tese possa inspirar os professores e as professoras na busca pela mudança de sua realidade, pela emancipação, tornando-se homens e mulheres artistas, autores e autoras de suas práticas. E que consigam atuar de forma solidária, pela coletividade, pelo bem comum, ou seja, no sentido contrário à lógica do capital, que gera a competição entre as pessoas, o individualismo, a intolerância e a desumanização.

Desse modo, me inspiro nas palavras do professor Dagoberto Buim Arena, em um encontro virtual (Aula pública⁷: Alfabetização Humanizadora, NAHum, UNISUL, 15 de abril de 2021): Nesse sistema, pessoas como nós caminhamos pela marginal, assim como muitas

⁷ Aula pública disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/aula-publica-alfabetizacao-humanizadora/>

peessoas anônimas caminharam e, que durante a sua história de vida, fizeram a diferença na educação. É essa história não contada, o submundo da alfabetização dos trabalhadores, que devemos contar... Espero continuar a caminhada nessa margem, à margem esquerda, seguindo os passos desses grandes educadores que foram mais do que educadores, eles foram militantes, como Freinet e Paulo Freire, porque é com militância que se faz essa alfabetização humanizadora.

Enfim, é essa história escrita pela marginal, que faz sentido para mim e é por meio dela que desejo escrever a minha história. E escolho um excerto da poesia de Bráulio Bessa (2018, p. 186) para concluir o meu pensamento:

Há quem diga que é bobagem,
Que é loucura imaginar.
Mas não perco a esperança,
É imaginando a mudança,
Que se começa a mudar!

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ABRANTES, A.A. Arte literária. In PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Org.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 539-561.
- ALEIXO, E. A. **Palavras e Imagens que tecem histórias: escritores/Ilustradores e a criação Literária para a infância**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- ALTÉS, M. **Não!** Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Escarlata, 2013.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. In. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. (p. 325-350)
- 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. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2010.
- AUGUSTO, S. de O. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Editora Cortez, 2014a)
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017a.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017b.
- BANYAI, I. **Zoom**. Tradução Gilda de Aquino. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.
- BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BAZZO, J, L. dos S. Literatura e infância: fruição ou pretexto? In: DEBUS, E, JULIANO, D.B, BORTOLOTTI, N, (org.) **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações**

estéticas, Tubarão: Copiart Unissul, 2016. p. 109-122.

BESSA, B. **A poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BORELLA, T. Desenvolvimento da Linguagem Infantil à Luz da Teoria Histórico-Cultural: Contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2016.

BOYER, C. **Auau, miau, piu-piu**. Tradução Marta Kawano. São Paulo: Berlends editores Ltda, 2010.

BRASIL. Lei nº13.278, de 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRENMAN, I. e KARSTEN, G. **Vó, para de fotografar!** São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

BRENMAN, I.; CANTONE, A. L. **Pai, não fui eu!** São Paulo: All Books, 2013.

BROWNE, A. **Vozes do parque**. Tradução Clarice Duque Estras. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

CABRAL, G. de, A. C. **A Arquitetônica do ato de ilustrar de Rui de Oliveira**: contribuições dos livros de imagem para a formação do pequeno leitor literário. Dissertação (mestrado em Educação), 2021, 330 p. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filhos. Marília, 2021.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Editora Ática, 2003.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2017.

DALCIN, A. R. **Um escritor e Ilustrador (Odilon Moraes), Uma Editora (Cosac Naify)**: Criação e fabricação de livros de literatura infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DIAS, A. B. F. Amorosidade nas Ciências Humanas. In: GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso- UFSCar-**Palavras e contrapalavras**: circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

DIOGO, A. P. S. Formação estética literária de professores para o ensino da Literatura Infantil: uma análise sob a Égide de Lukács. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

DONALDSON, J.; SCHEFFLER, A. **O Grúfalo**. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1999.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3º ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo; Martins Fontes, 2015.

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

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, M.J.S. Formação de professores no Brasil: algumas reflexões a partir do trabalho docente. In: MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. DE L. (Orgs). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. (p.111-121)

FERRERO MAR. **O que não viu Chapeuzinho Vermelho**. Tradução Geruza Zelnys. São Paulo: Movpalavras, 2015.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FRANCO, B.; LOLLO, J.C. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Adaptação de Ari Folman e David Polonsky. Tradução Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Record, 2021.

FREIRE, M. W. O sentido dramático da aprendizagem. In: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M.C. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste**: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (org). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

GÉRARD, G. **Paratextos editoriais**. Tradução: Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editoria, 2009.

GEWERC, M. **Formação de professores de Educação Infantil**: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GILI, S.R. **Livros ilustrados**: textos e imagens. 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GIROTTTO, C. G. G. S. Práticas de leitura na infância: desatando nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J., (orgs). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2016.

GIROTTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. N. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. GIROTTTO, C.G.G.S. Organizadoras. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2010. P. 45-114.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Tradução Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GONÇALVES, A. R. **A prosa pelo traço uma discussão sobre o Livro-Imagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GONÇALVES, T. Contação de histórias. **Revista Vida Simples** nº208/2019. p.44-49.

GONZAGA, M. M. É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. (orgs). **Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

GRAMSCI, A. **O rato da montanha**. Tradução Luis Sérgio Henriques. São Paulo: Boitatá, 2019.

GRIBEL, C.; ORLANDO. **Não vou dormir**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2013.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras: procurando outras leituras com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso- GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**, São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HIRATSUKA, L. **A visita**. São Paulo: Farol Literário, 2012

HIRATSUKA, L. **O caminhão**. São Paulo: Cortez, 2017.

HIRATSUKA, L. **Orie**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAKUBINSKI, Lev Petrovic. **Sobre a fala dialogal**. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. (tradução). São Paulo: Parábola, 2015.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Editora Penso, 1994a.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Editora Penso, 1994b.

KING, S. M. **Ana, Guto e o Gato Dançarinho**. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2004.

- KING, S. M. **Você**. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2011.
- LACHENMEYER, N. **Bicos Quebrados**. Tradução Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2003.
- LEGEAY, C. **Para que serve um livro?** Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-84.
- LEROY, C. K. **Surrealismo**. Tradução João Bernardo P. Boléo. Lisboa-PT: Taschen, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, 2º semestre de 2004, p. 5-24.
- LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LIRA, M. A. **Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados**: estratégias de leitura. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade de Campina Grande, Campina Grande, 2016.
- LORENZET, F. L. **Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**: tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p.143-189.
- MACHADO, A.; MELLO, R. **Que bicho será que botou o ovo?** Rio de Janeiro: Edigraf Participações, 2013.
- MACHADO, J. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Edigraf Ltda, 2013.
- MANGUEL, A. **Lendo imagens**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- MARIN, A. J.; GIOVANNI, L.M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 131-151.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque

vigotiskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S.G de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012, p. 449-474.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese [Livre-Docente] Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D., (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, M. C. et al. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, M. C. Sobre a observação. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MELLO, R. **O gato Viriato**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A., MELLO, S.A. (orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J., (orgs). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2016.

MELLO, S.A. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, S.A. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. 170 (Org.). **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: In: MENDONÇA, S.G de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012, p. 475-486.

MIOTELLO V, MOURA, M. I. DE: Pensando questões sobre alteridade e a identidade. In: GEGe, **Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MIYAGI, A., YAMASHIRO, I. **1 século de história em fotos: a comunidade okinawana no Brasil 1908-2008**. São Paulo: Editora Paulo's, 2014.

MORAES, O. A. P.A. **Quando a Imagem Escreve: Reflexões Sobre o Livro Ilustrado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MORICONI, R. **Dia de Sol**. São Paulo: Frase e Efeito, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNHOZ, M. R. de C.; GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. A arte e a literatura literária: contribuições para a formação humana em Luckács. In: GIROTTO, C. G. G.; FRANCO, S.A.P; SILVA, G. F. (Orgs). **Formação de leitores e a educação estética: arte e literatura**. Curitiba: CRV, 2019.

MUTH, J. J. **As três perguntas**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

NABÃO, R. M. Estudo de nomes próprios de nipo-brasileiros: geração nissei e geração issei. **Revista Trama**. [S. l.], v. 3, n. 5, p. p. 181–192, 2000. DOI: 10.48075/rt.v3i5.968. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/968>. Acesso em: 18 nov. 2021.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OGUIDO, H. **De imigrantes a pioneiros: a saga dos japoneses no Paraná**. São Paulo: Editora Ipê, 1988.

OLIVEIRA, N. R. de. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. (Orgs). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis –RJ: Vozes; São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

OLIVEIRA, R. de. **Pelos Jardins Boboli**. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, R. de. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil**. Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, p. 71-100.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 41-58.

PASQULINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 69-100.

PASQULINI, J. C. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-149.

PEIXOTO, M.I.H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PINKNEY, J. **O leão e o camundongo**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

PORTIS, A. **Não é uma caixa**. Tradução de Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

PRADO, V. A DO. A palavra com instrumento de guerra. In: GEGe, **Palavras e contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

PRESTES, Z; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In LONGAREZI, A. T.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-65.

PRIETO, H.; ROSEMFET, G. A. **Pedro e o lobo**. Da ópera de Sergei Prokofiev; adaptado por Heloísa Prieto. São Paulo: Ática, 2007.

PRIETO, M.N.; LIMA, E.A. de. O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017, p. 189-202.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, V. (organizadores). **Fundamentos Psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

QUEIRÓS, B.C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

RIBEIRO, A. E. M. Literatura Infantil e Desenvolvimento da Imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, Marília, 2018.

ROCHA, R. **O barbeiro de Sevilha**. São Paulo: Callis, 1998.

RODARI, G. (Tradução: Antônio Negrini.) **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, S. M. P. et al. Artes visuais. In. PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 443-503.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. In. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V., (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (p. 123-130)

RUEDA, C. **A linha**. Tradução: Ana Mortara. São Paulo: Núcleo Edições, 2018.

RUEDA, C. **A vida Selvagem**: diário de uma aventura. Barueri-SP: Editora Pensarte, 2013.

SAMPAIO, M. Leitura e Contação de Histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –Marília, Marília, 2016.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, B. R. C. B. **O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea**: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras. 2018. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, E. N. S. **O Livro Ilustrado**: entre a palavra e a Imagem. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade Do Estado Do Amazonas, Manaus. 2015.

SILVA, K. A. A. M. Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. In: SOUZA, R. J. de; GIOTTO, C. G. G. S. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017, p. 53-72.

SILVA, S. F. da. **Por uma Pedagogia do Visual**: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, V. P. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador. In. MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. DE L. (Orgs.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. (p.83-110).

SILVERSTEIN, S. **A parte que me falta**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SMITH, L. **É um livro**. Tradução de Júlia M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

SOARES, C.M. **Viagens literárias por entre palavras e imagens**: o livro ilustrado e a leitura na escola, uma experiência na Educação Infantil do Colégio Pedro II. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, R. J., GIROTTO, C. G. G. S. (Orgs). **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Ed. Copiart, 2017.

SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. da C.S; GIROTTO, C., G. G. S.; ARENA, D.B. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2010.

SPENGLER, M. L. P. **Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SPENGLER, M. L. P. **Leitura do livro de imagem: um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado**. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

TAVANO, S.; KONDO, D. **Psssssssssssiu!** São Paulo: Instituto Callis, 2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

TSUHAKO, Y. N.; MILLER, S. Pintura a dedo: uma possibilidade de trabalho significativo na educação infantil. In: SANTOS, C. R. dos e MELO, E. S. do N. (Orgs). **Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2**. Ponta Grossa-PR: Editora Atena, 2019.

VAZ, A., SILVA R. **Fundamentos da Linguagem Visual**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: **Revista Psicologia USP**, 2010^a, p. 681-701.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem**,

desenvolvimento e aprendizagem. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VILELA, F. **Eu vi!** São Paulo: Escarlate, 2013.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLTZ, C. **Nada ainda?** São Paulo: Hedra, 2007.

WONG, W. **Princípios de forma e desenho.** 2ª ed. Tradução Alvamar Helena Lamparelli. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

WOOD, A.; WOOD D. **A casa sonolenta.** Tradução de Gisela Maria Padovan. São Paulo. Ática, 1999.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, V. (organizadores). **Ensino desenvolvimental: antologia.**Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.