

Poliana Bruno Zuin e Alessandra Del Ré
(Organizadoras)

Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas



Pedro & João
editores

Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas

**Poliana Bruno Zuin
Alessandra Del Ré
(Organizadoras)**

**Linguagens na Educação Infantil a
partir dos Contos de Fadas**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Poliana Bruno Zuin; Alessandra Del Ré [Orgs.]

Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 358p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0033-0 [Digital]

1. Linguagens. 2. Educação Infantil. 3. Contos de fadas. 4. Literatura infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ana Flor Bruno Zuin e Gabriel Arroyo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Primeiras Palavras

Este livro resulta de um curso de formação inicial e continuada para professores, estudantes e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. O curso denominado “Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas” é uma das várias ações da rede “Linguagem na infância e subjetividade: fala e escrita em contexto de aquisição e ensino/aprendizagem” (Projeto CAPES-PRINT-UNESP), do qual fazemos parte, em parceria com o Programa de Extensão Linguagens na Educação Infantil – LEDIF, e tinha como principal objetivo refletir sobre as “Linguagens na Educação Infantil”. Esse objetivo vai ao encontro de uma das propostas da rede que pretende refletir teoricamente sobre a identidade/subjetividade da criança a partir de questões linguageiras como a multimodalidade, o bilinguismo e o multilinguismo; a aquisição/aprendizagem de segunda língua em contexto escolar; e relacioná-las às questões de ensino/aprendizagem de línguas, em situação escolar.

Buscando formar educadores que compreendam o seu papel como mediador intencional nos processos educativos é que idealizamos essa formação, unindo a Literatura Infantil, em especial os Contos de Fadas, com uma proposta de trabalho com as diferentes linguagens infantis, considerando-se igualmente os estudos em Aquisição da Linguagem.

Há de se ressaltar que este curso foi aprovado pelo Edital ProEX-UFSCar-2021-2022 e teve início no dia 12/04/2022 sendo finalizado no dia 30/08/2022.

O curso, realizado de forma remota, contou com 15 encontros síncronos com a participação de professores de distintas instituições de ensino, como UNESP- Araraquara, UNESP- Assis- UNIFESP, PUC-SP, UFRGS e UFSCar, bem como Doutorandos e Mestrandos de diferentes Programas e instituições, possibilitando a divulgação científica, a reflexão e a

discussão de temas relevantes para as áreas em questão. Eis a relação dos envolvidos com o curso:

Coordenadora: Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UAC-PPGL-PPGE-UFSCar)

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr. (DED-PPGE-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Profa. Dra. Marisa Bittar (DED-PPGE-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Profa. Dra. Sandra Buttros Gattolin de Paula (DL-PPGL-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Profa. Dra. Amanda Dourado S.A. Fernandes (DTO-UFSCar)

Profa. Dra. Alessandra Del Ré (UNESP-FCLAr/Coordenação rede-CAPES-PRINT)

Profa. Dra. Alessandra Vieira (DeClaVe-UFRGS)^{[L1][S1P1]}

Profa. Dra. Elisa Maria Barbosa (FCL-UNESP - Araraquara)

Profa. Dra. Dilma Antunes (NEI -Paulistinha -UNIFESP)

Profa. Ms. Bruna Cury (UAC-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Dr. Paulo Roberto Montanaro (SeAD-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Ms. Gisele Zutin Castelani (ProACE-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Ms. Elaine Italiano Vidal (Diretora da Unidade de Atendimento à Criança)^{[L1][S1P1]}

Isadora Pascoalino Mariotto - Graduanda do Curso de Pedagogia-UFSCar^{[L1][S1P1]}

Manina Cerqueira- Bolsista ProEX- UFSCar-2022 – Graduanda do Curso de Letras-UFSCar

Diany Akiko Lee - Mestranda no PPGL-UFSCar

Keylliane de Sousa Martins (IFMA/ Doutoranda PPGL-UFSCar)^{[L1][S1P1]}

Para que pudéssemos ter um contato maior com as cursistas foi utilizado o WhatsApp como ferramenta de comunicação direta entre a coordenação do curso e a bolsista ProEx Manina Cerqueira, além do Moodle como repositório de atividades, pauta de temáticas a serem trabalhadas, sugestões de textos, etc.

O curso foi pensando com muita amorosidade, considerando as diferentes linguagens das crianças e os campos de experiências trazidos pela BNCC (2017), de forma que as

propostas de discussão, diálogos e reflexões foram divididas em 10 Unidades (no Moodle) como apoio para as discussões teóricas e práticas.

Nestas 10 unidades, buscamos trabalhar as diferentes linguagens das crianças, trazendo sempre para início destes diálogos uma roda de conversa com encontros síncronos, para dialogarmos junto com especialistas, professores e pesquisadores sobre as áreas destes diferentes campos de experiências. Para fins didáticos, após as discussões propostas a partir dos encontros síncronos, foram disponibilizados (no Moodle) materiais de apoio como textos e também um "conto" a fim de sugerir, exemplificar e explorar distintas formas de trabalhos com as crianças na sala de aula. Os exemplos trazidos, fazem parte de uma prática estabelecida com as crianças na Unidade de Atendimento à Criança (UAC- UFSCar), permitindo que os cursistas/professores ou futuros profissionais pudessem se inspirar, propor e criar novas atividades a partir destes contos ou de outros. E por que os Contos de Fadas?

Os contos de fadas são assim. Uma manhã, a gente acorda e diz: “Era só um conto de fadas...” E a gente sorri de si mesma. Mas, no fundo, não estamos sorrindo. Sabemos muito bem que os contos de fadas são a única verdade da vida.

Antoine de Saint-Exupéry, p.20, 1943. O Amor do Pequeno Príncipe, Cartas a uma desconhecida.

Desse conjunto de discussões foram concebidos os 21 capítulos que compõem esta obra, em uma grande dialogia entre docentes, cursistas e suas experiências, suas vivências, suas formações, suas leituras.

Esperamos que esses textos aqui trazidos eliciem novas reflexões sobre as práticas de ensino que ocorrem na Educação Infantil, permitindo que novas tessituras sejam realizadas pelo belo exercício da polifonia.

Poliana Bruno Zuin e
Alessandra Del Ré
Setembro de 2022

Prefácio

Sara Reis da Silva¹

Aquilo que a literatura, em geral, e os contos de fadas, em particular, possibilitam é vasto e valioso. Provam-no os 21 capítulos reunidos na colectânea de estudos *Linguagens na Educação Infantil a partir dos contos de fadas*, volume organizado por Poliana Bruno Zuin e Alessandra Del Ré, obra que alberga um conjunto plural de abordagens devidamente fundamentadas e de préstimo indiscutível para quem cohabita, de mãos dadas com a criança, nesse imenso território que é a infância.

Os autores são muitos – mais de três dezenas – e os posicionamentos variados, tendo como denominador comum os contos de fadas, inestimáveis manifestações literárias, cuja origem se afunda na espessura dos tempos, circulando através do tempo e de geografias distintas. São estes contos tornados clássicos que servem aqui de elo de ligação entre as aproximações oferecidas, estudos que, em última instância, provam a fertilidade, a in/atemporalidade e as potencialidades unificadoras de diferentes saberes que caracterizam estas narrativas.

Daí que, implícitas às reflexões reunidas nesta obra, se encontrem uma perspectiva holística da educação infantil e uma visão integradora do processo educativo que coloca a criança no centro, que acolhe as suas vozes, que atende aos seus interesses, que promove aprendizagens significativas, que nunca ignora os seus conhecimentos prévios, mobilizando-os numa prática intencional que almeja a democratização da leitura e, em última instância, a metamorfose da escola, aspiração/urgência enunciada por Nóvoa (2021) e evocada precisamente logo no capítulo de abertura.

Volume extenso, rico, rigoroso e, sem dúvida, muito estimulante, *Linguagens na Educação Infantil a partir dos contos de fadas*

¹ Instituto de Educação – Universidade do Minho. Braga, Portugal. Email: sara_silva@ie.uminho.pt

dá a ler (leitura que, aliás, se faz muito bem, com prazer) múltiplas possibilidades reflexivas, docentes e investigativas desencadeadas por um trabalho articulado com as diferentes linguagens da criança – essas cem linguagens a que aludia Loris Malaguzzi –, a partir da literatura para a infância, em especial dos contos de fadas. A criação de analogias textuais e os percursos de mediação intencional, sem nunca perderem de vista o exercício contínuo da promoção da leitura do texto-mundo, norteiam a generalidade das possibilidades e das intervenções pedagógico-didáticas que, aqui, surgem devidamente relatadas, fundamentadas e exemplificadas.

Pressente-se, pois, que lançar diferentes olhares que favoreçam o repensar de práticas é um dos objectivos fundamentais dos trabalhos reunidos por Poliana Bruno Zuin e Alessandra Del Ré, investigadoras que, com esta publicação e, certamente, com todo o seu empenho investigativo vão deixando reconhecidas marcas no mapa da formação de educadores “que compreendem o seu papel como mediador[es] intencional[is] nos processos educativos”, como se pode ler nas palavras com que abrem a obra em pauta.

Em suma, uma colectânea de estudos desta natureza é – e sempre será – um relevante contributo para a reflexão e a dinamização de práticas significativas e situadas com crianças promovidas por educadores e/ou por diferentes mediadores. Os estudos da criança, entendidos como um campo multidisciplinar que perspectiva a criança/a infância, procurando compreendê-la nas suas diferentes vertentes indissociáveis, ganham, pois, indubitavelmente com edições como esta. Melhor dizendo, as crianças, “Todas as Crianças da Terra”², ganham com os estudos que encontramos em *Linguagens na Educação Infantil a partir dos contos de fadas* e cuja leitura vivamente aconselhamos a todos quantos pensam a Criança e a sua Educação.

12 de Outubro de 2022.

² Título de uma obra para a infância de Sidónio Muralha (Lisboa, 1920 – Curitiba, 1982).

Sumário

Capítulo 1 - Linguagens na Educação Infantil: a Literatura Infantil como elo Mediador das Práticas de Ensino	15
Poliana Bruno Zuin Luís Fernando Soares Zuin Alessandra Del Ré Amarílio Ferreira Junior Marisa Bittar Diany Akiko Lee	
Capítulo 2 - O desenvolvimento do desenho na Educação Infantil	31
Eliza Maria Barbosa	
Capítulo 3 - A dialogia no livro ilustrado contemporâneo: reflexões sobre as potencialidades de <i>Este é o lobo</i>, de Alexandre Rampazo, na formação do leitor	45
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira Rosane Maria Cardoso	
Capítulo 4 - A perspectiva da linguagem dos contos de fadas na Educação Infantil: uma breve revisão de literatura	65
Denise Ramos Cardoso Poliana Bruno Zuin	

Capítulo 5 - É possível aprender outras línguas brincando? O ensino de inglês em diferentes contextos	77
Sandra Regina Buttros Gattolin Fernanda Martins Moreira Caroline Viviane Silva Simões dos Santos	
Capítulo 6 - Tecnologias na Educação Infantil: uma história em construção?	101
Bruna Cury De Barros	
Capítulo 7 - Contar e encantar: a Literatura Infantil e o despertar das emoções	113
Michele Varotto Machado	
Capítulo 8 - A importância dos contos de fadas para a aprendizagem significativa das diferentes linguagens das crianças da Educação Infantil em meio à pandemia da Covid-19: análise da documentação pedagógica de uma professora da UAC-UFSCar	131
Regiane Gonçalves Bastos Poliana Bruno Zuin	
Capítulo 9 - Representações dos contos de fadas por meio das artes plásticas por crianças da primeira infância durante a pandemia da covid-19 e ensino remoto: organização de material didático a partir do cotejo com a Terapia Ocupacional	159
Nicole Bizarro Bolatto Poliana Bruno Zuin	

Capítulo 10 - Experiências de incentivo à leitura na Educação Infantil: um estudo exploratório em escolas da rede pública municipal de Jardinópolis -SP	211
Ana Flávia Corrêa Sílvia Aparecida Canonico	
Capítulo 11 - Educação Infantil e o amparo legal de acessibilidade e de inclusão no Brasil para Todos	223
Miriam Teixeira Monteiro Diany Akiko Lee	
Capítulo 12 - João e Maria na aprendizagem da inteligência emocional: aprendendo a lidar com frustrações e sentimentos conflitantes	235
Amanda da Silva Peinado Imamura	
Capítulo 13 - A importância da leitura na primeira infância: lobos, bruxas e outros encantamentos	245
Ingrid Almeida dos Santos Aline Cerqueira	
Capítulo 14 - Ensino de Libras na Educação Infantil a partir da literatura de contos de fadas	253
Alessandra Jacqueline Vieira Diany Akiko Lee Edigleisson Alcântara Keylliane de Sousa Martins	
Capítulo 15 - Funcionamento da linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista: interação, multimodalidade, formatos	279
Sílvia Aparecida Canonico Alessandra Del Ré	

Capítulo 16 - Considerações sobre os contos de fadas como ferramenta de ensino e aprendizagem na Educação Infantil	299
Livia Maria Mello Zamoner Marília Mesquita Queiroz Juliana da Costa Castro	
Capítulo 17 - Contos de Fadas: o elo entre escola, crianças e famílias durante a pandemia da Covid-19 - revisitando a prática	309
Michele Cristina Lopes	
Capítulo 18 - A leitura entre crianças de três e quatro anos de idade: momento de recontar, lembrar e criar	319
Amanda dos Reis Hermann Poliana Bruno Zuin	
Capítulo 19 - Literatura infantil e a Educação Inclusiva	327
Julia Lins Benedito De Azevedo Thaina Lorena Wellichan Poliana Bruno Zuin	
Capítulo 20 - A importância da Literatura na aprendizagem da criança na Educação Infantil Inclusiva	337
Cleide Rodrigues da Silva Ana Paula da Silva	
Capítulo 21 - O projeto “Eu e meu mundo” e os Contos de Fadas na Educação Infantil	347
Isadora Pascoalino Mariotto Raquel Franco Tassoni Poliana Bruno Zuin	

Capítulo 1

Linguagens na Educação Infantil: a Literatura Infantil como elo Mediador das Práticas de Ensino

Poliana Bruno Zuin
Luís Fernando Soares Zuin
Alessandra Del Ré
Amarílio Ferreira Junior
Marisa Bittar
Diany Akiko Lee

Resumo

Este trabalho objetiva trazer a importância do papel do professor como mediador intencional do trabalho com as diferentes linguagens da criança a partir da literatura infantil. Utilizando o referencial teórico e metodológico de Vygotsky, Bakhtin e Freire trazemos para a discussão a necessária formação da criança e de suas diferentes linguagens, por meio de práticas dialógicas e escuta sensível, como atividade constitutiva nas relações sociais com o outro e com o mundo. Os conceitos de dialogicidade, exotopia, alteridade, leituras de mundo, rodas de conversa e mediação serão explorados ao longo do artigo em correlação com algumas práticas desenvolvidas no âmbito da sala de aula de uma das autoras deste artigo. Busca-se ainda, trazer para a discussão a importância de se propiciar a leitura dialógica a partir da leitura da palavra, evidenciando a potencialidade de releituras e ressignificações, bem como a construção com as crianças de um mundo democrático, cujo respeito com o outro e o diferente se configurem como um ato responsável de inserção no mundo e com o mundo.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Linguagens da Criança; Educação Infantil; Práticas de Ensino; Mediação Intencional.

1. “Contextualizando” as práticas de ensino a partir da Literatura Infantil: a *dialogia* existente no contexto da leitura de mundo

A Literatura Infantil apresenta-se como objeto mediador fundamental ao trabalho docente com as diferentes linguagens para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, especificamente, quando se pensa nos trabalhos relativos à Educação Infantil. A literatura permite ainda que possamos explorar a leitura de mundo que as crianças trazem, ou seja, suas experiências e vivências, e que pratiquem desde cedo o exercício da *exotopia*¹. Porém, apenas ler um livro nem sempre atinge a dialogicidade com conceitos e leituras de mundo que a leitura da palavra permite, é aí que reside a importância do professor como mediador intencional.

A categoria de mediação foi um termo cunhado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético que Vygotsky adotou e o utilizou para conceituar a mediação da consciência por signos, responsáveis por mediar o pensamento e, por sua vez, as relações e interações do homem *no mundo e com o mundo*². Da teoria à prática essa categoria passou a ser abraçada pelos discursos escolares sob uma perspectiva histórico-crítica a fim de salientar a importância do professor no processo de ensino e aprendizado. Sob essa perspectiva, a mediação intencional se constitui como categoria fundamental nos processos de ensino e aprendizado conduzidos pelo professor, cuja teoria da atividade elaborada por Leontiev dialoga com os pressupostos de Vygotsky em uma tessitura em prol de uma aprendizagem significativa que leve à práxis do homem e de sua relação no mundo e com o mundo.

Mas como encaminhar um processo de ensino e aprendizado com crianças de 2 a 4 anos de idade? As práticas de

¹ Conceito trazido por Bakhtin na obra “Por uma Filosofia do Ato Responsável?”. Grosso modo, podemos compreender como a necessidade que temos de nos colocar no lugar do outro.

² Aqui a alusão é ao conceito Freireano de inserção no mundo, por isso a capacidade que temos de transformá-lo.

uma professora³ na sala de aula, na Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCar, mostram que a Literatura Infantil pode ser o despertar para o trabalho com as diferentes linguagens. É sabido que as práticas de leitura como prática social e dialógica, possibilitam o contato do leitor com diferentes textos, movimentos entre textos e ainda outras leituras de mundo. Nesse sentido, salienta Galvão (2009), é a dialogia que tornaria mais interessante a obra pelos leitores. Diante deste contexto, a leitura enquanto produção de sentidos que se dá na intertextualidade e na relação leitor-autor-palavra-mundo culminaria na aprendizagem significativa e no início da formação do leitor crítico. De acordo com Umberto Eco (2003), a leitura nos daria a capacidade de realizar analogias entre as obras, formando o sujeito em seus aspectos estéticos e éticos, portanto, a leitura de uma obra vai além dos significados trazidos nos textos, mas permite às crianças desde a tenra infância, relacioná-las com a sua cultura e leitura de mundo. De acordo com Zuin e Reyes (2009), é por meio da dialogia que educador e educandos compreendem um ao outro, bem como a sua relação e inserção no mundo.

A literatura infantil para os pequenos constitui-se como um caminho para as rodas de conversas e temas geradores para os diálogos problematizadores. Nessa perspectiva, o outro possui um papel fundamental na atribuição de sentidos às produções das crianças, pelo fato de dar acabamento aos enunciados delas, compreender as suas leituras de mundo, permitindo ainda, educar-se para o respeito às diferenças, uma vez que cada sujeito possui um contexto, vivências e saberes que lhe são próprios e que o constituem como homem no mundo e com o mundo.

Eco (2003) realiza uma reflexão na qual se subentende que, apenas, um trabalho contínuo pode assegurar a democratização

³ As práticas relatadas fazem parte das experiências da docente Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar) que também atua como docente nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, portanto a sua sala de aula relativa aos trabalhos com crianças constitui-se um espaço de ensino, pesquisa e extensão.

da leitura; portanto, somente a partir deste trabalho contínuo seremos capazes de mudar o mundo. Freire em seu texto “Considerações sobre o ato de estudar” aludia a necessidade de ensinarmos os nossos educandos a *pensar certo*⁴, para que analisassem os fatos em um determinado contexto histórico. Diante deste fato, evidenciava a importância do educador ao problematizar questões ou temas geradores para eliciar diálogos problematizadores, de maneira a levar os educandos a um processo de conscientização da realidade política, social e cultural a qual nos inserimos.

Momentos de conscientização em relação ao entorno propiciado pela literatura e rodas de conversa a partir de temas geradores, sempre são oriundos de um contexto de produção, eliciado pelo professor que vai desde a escolha dos livros, estudo das relações que pode tecer com a leitura de mundo das crianças e temáticas já trabalhadas por ele. Esse exercício também possibilita que elas utilizem as suas diferentes linguagens para colocarem a sua palavra outra, permitindo que a escuta no grupo possa acontecer. Daí a importância de se ensinar para que as crianças mesmas saibam contextualizar aquilo que aprendem. Conforme aponta Morin (2006), o conhecimento progride pela capacidade que temos de contextualizar, nem tanto pela formalização e processos de abstração como muitas vezes se acredita. Tal exposição do autor, nos leva ao estudo dos conceitos realizados por Vygotsky (2001) que nos revelava os percursos do desenvolvimento dos conceitos na ontogênese da criança, sendo esta constituída por três momentos principais: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato. Não nos cabe aqui fazer um tratado sobre esses momentos, contudo, de modo geral, o pensamento sincrético coincide com o pensamento da criança antes de ser mediado pela linguagem sógnica, cujas palavras e objetos se configuram e se fundem num todo sem ainda apresentar semelhanças e diferenças; o segundo momento do pensamento,

⁴ Essa expressão relaciona-se ao pensar criticamente proposto pelo autor em diferentes obras, mas trazido neste texto a fim de desvendarmos a leitura proposta pelo autor condicionada ao momento histórico, social e político.

denominado pelo autor de complexos, refere-se há muitas etapas internas de processamento da palavra enquanto objeto sócio. Nesse momento, inicia-se um processo articulado com as experiências concretas e contextuais de caracterização de semelhanças e diferenças, sobretudo em relação às diferenças. É nesse momento que as crianças passam a ter o pensamento que conduz à formação de vínculos, de relações entre diferentes impressões concretas que as levam à unificação, à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência. O complexo se baseia em vínculos factuais que se revelam na experiência imediata, pois representa, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Por fim, o último processo de pensamento denominado pelo autor de Conceitos, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência da criança, mas também engloba movimentos de discriminação, abstração e isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e factual em que são dados na experiência. E, mais, o verdadeiro conceito se baseia igualmente nos processos de análise e de síntese.

Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas. Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e “pseudoconceitos” e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra. (Vygotsky, 2001, p.218)

Essa pequena explicação sobre esse processo de desenvolvimento dos conceitos se deve ao fato de se estimar a relevância do contexto de produção para o ensino desde a pequena infância até a idade adulta, pois mesmo que por volta dos 11 e 12 anos de idade somos capazes de operar por conceitos, este é ainda um estágio transitório entre os complexos e os pseudoconceitos, como afirma Vygotsky. Para esse autor, os processos de ensino e aprendizado se configuram em avanços e

retrocessos, não sendo portanto, possível afirmar que há uma linearidade de aquisição de conhecimentos.

Ao nosso ver, estimular a curiosidade das crianças, por meio de um ensino contextualizado, considerando o contexto de produção que é histórico e irrepetível, permite um ensino voltado ao *paradigma de um saber indiciário* próprio das pessoas com almas curiosas. Carlos Ginzburg, historiador pioneiro aos estudos da micro-história, estabeleceu esse paradigma a fim de ser utilizado na reconstrução de fatos históricos a partir de pequenos detalhes que aparentemente são insignificantes, em indícios que permitiam reconstruir toda uma história. Tal metodologia é muito utilizada nas pesquisas das Ciências Humanas. Morin (2006) em sua obra, apesar de não mencionar o historiador italiano, apoiado em Juan Mairena e Conan Doyle, evidencia o “pensar bem” a partir de uma postura de dúvida, o qual prediz que seja o “fermento” necessário à toda atividade crítica. Indo ao encontro do pensamento Freireano, este também elencava a importância de se ensinar para se “pensar certo”. Este *pensar certo*, segundo Paulo Freire, refere-se à atitude crítica perante os fatos condicionantes impostos e existentes na ideologia do signo que constitui toda e qualquer relação social. Bakhtin afirma que o signo é ideológico por natureza.

Diante deste, contexto, cabe à escola, enquanto instituição que deve propiciar uma análise crítica da realidade e das relações existentes dos homens com o mundo, educar para a mudança, isso requer ainda uma metamorfose da escola, como nos propõe Nóvoa (2021). Pensar na Metamorfose da escola implica na necessidade intencional de revermos a organização dos ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, e a criação. Pensar na primeira etapa da Educação Básica, implica também iniciarmos este processo apontado por Nóvoa (2021), tendo a Literatura Infantil o elo mediador das práticas que ocorrem na Educação Infantil.

2. A Literatura como um... Caleidoscópio... palavras, contra-palavras, palavras outras, palavras minhas...

Semelhante a beleza que vemos no caleidoscópio, a palavra como dizia-nos Bakhtin, é um signo ideológico por excelência, porque encerra em si significados construídos socialmente, mas que ao ser pronunciada nos leva para lugares únicos relacionados aos movimentos da historicidade do próprio sujeito, semelhante a história da filogênese e ontogênese... um caleidoscópio de possibilidades, assim é a palavra! Tal como esse aparelho óptico formado por três espelhos em forma de prisma que através do reflexo da luz, apresenta combinações variadas e agradáveis aos nossos olhos... a palavra embeleza não apenas os olhos, mas o ouvir e o sentir. Mostrar essa riqueza de infinitas possibilidades que as palavras nos propiciam nas interações e relações sociais é dever de todos os professores. Permitir que a voz de cada sujeito possa ser expressa por palavras, contra palavras, palavras outras e palavras próprias, possibilita o verdadeiro exercício de cidadania.

Partindo do universo da Educação Infantil a literatura permite essa apreensão da palavra, transformando os seus significados em caleidoscópios de possibilidades. A fim de exemplificar trazemos um contexto de produção a partir da prática de uma das autoras deste artigo com crianças da Educação Infantil de sua sala na Unidade de Atendimento à Criança- UAC-UFSCar.

Para que a leitura se torne um objeto instigante às crianças o livro faz parte da rotina da professora diariamente, em diferentes momentos e com distintas finalidades. Há uma estante com livros para Leitura Deleite; tais livros são de acordo com a idade delas e também com imagens que permitam a elas lerem do seu próprio modo. São livros com texturas, livros que são mais lúdicos e que permite a elas interagirem com os mesmos. Esses livros ficam ao dispor das crianças, assim como os brinquedos que estão no espaço. Em outro local da própria sala ficam os livros a serem emprestados para as crianças, a biblioteca. Quando as crianças tem entre 3 ou 4 anos a professora costuma simular o empréstimo de livros anotando em fichas, tal como

ocorria nas bibliotecas antes da informatização. Essa prática de registro nas fichas, conforme aponta a professora, se constitui como um evento de letramento, pois é uma forma das crianças irem reconhecendo o próprio nome. Por outro lado, quando as crianças tem 2 anos de idade, a professora apenas registra no portfólio o nome do livro que a criança está levando e no portfólio ao invés do nome da criança junto à fotografia no portfólio, apenas utiliza a fotografia para o reconhecimento das crianças de si mesmas.

Imagens relativa ao Portfólio do “Livro Viajante” - imagem extraída do acervo da docente.



A professora possui a prática de enviar livros em uma sacola de algodão contendo p portfólio de cada criança para que as famílias possam ler para elas e registrar com a criança o que ela mais gostou, como a sua parte preferida, entre outros. Assim, neste portfólio são disponibilizadas folhas em que a professora registra o nome do livro e a família registra a leitura feita e a criança faz os seus desenhos como registro.

Exemplo de Capa de Portfólio que vai junto com a sacola e o livro escolhido pela criança para que possa ser realizada a leitura em família.



Imagem de autoria de Poliana Bruno Zuin.

Compartilhamento da leitura feita em família e mostra dos desenhos
no portfólio
Crianças do Grupo 2 – 2022



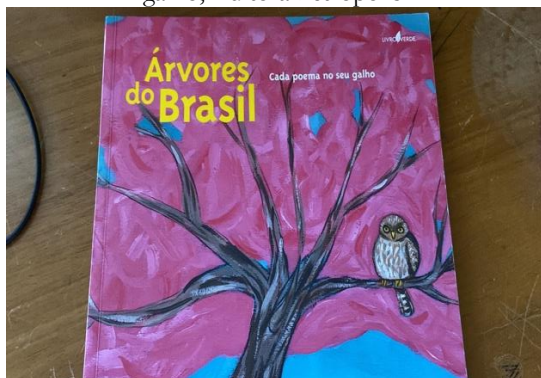
Além desses dois momentos de leituras, ocorre também uma leitura intencional durante a roda. Todos os dias após a recepção das crianças, as crianças comem uma fruta e retornam para a sala onde é realizada uma pequena roda.

Nesta roda são apresentadas a elas músicas de bom dia, de querer bem, seguida de trabalhos com o tempo e a data, além de trazer uma leitura intencional a ser dialogada na roda de conversa e seguida por alguma proposta de trabalho, seja o trabalho com artes, desenho, confecção de brinquedos, etc. Essa situação de leitura intencional é decorrente em sua maioria de livros do acervo pessoal da professora. Tais livros escolhidos a dedo, de editoras de referência, autores renomados, cujas ilustrações apresentam em sua maioria uma estética imagética de alto nível, assim como conteúdos bem elaborados permite que essa obra se torne o objeto e elo mediador de diálogos problematizadores e o início de um processo de conscientização e apropriação pela criança da palavra alheia. A fim de exemplificar esses momentos, algumas imagens relativas à documentação pedagógica da autora serão disponibilizadas neste artigo:

Imagem de autoria de Poliana Bruno Zuin
Momento da Roda de Conversa – Literatura Infantil como elo
mediador das rodas de conversas e leituras de mundo



Livro de Lalau e Laurabeatriz, Árvores do Brasil – cada poema em seu galho, Editora Petrópolis.

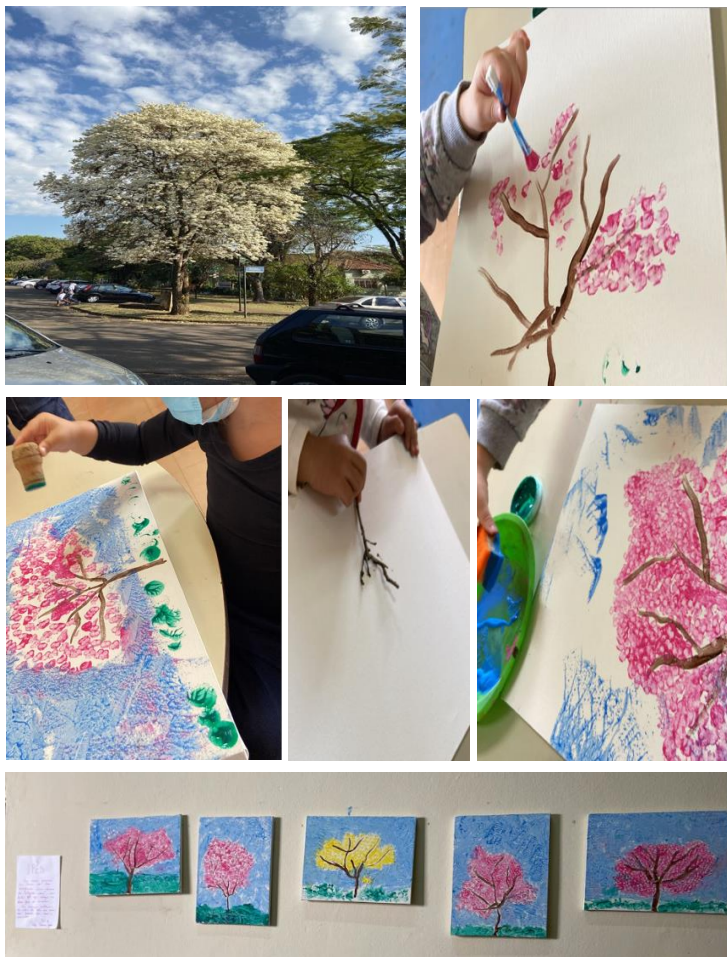


Fotografia do acervo pessoal da professora.

O trabalho com essa obra ocorre sempre em uma época em que a Universidade Federal de São Carlos fica esplendida com os Ipês e as suas cores que iluminam o inverno São Carlense, fomos em nossa aula-passeio ver a paisagem das árvores, ao mesmo tempo em que procurávamos o Lobo-Mau como caçadores de lobo de um outro livro. Para tanto, havíamos feito binóculos e seguimos em nosso passeio... foi quando encontramos um ipê branco, a que uma criança chamou de árvore de algodão-doce.

Exposição dos trabalhos da Crianças utilizando cotonetes, esponja, gravetos e rolhas para pintura – agosto de 2022.





Poderíamos dar muitos exemplos de como utilizamos a literatura para explorar muitas possibilidades de desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças: sensações, emoções, estética, ética, e tantos outros repertórios que a literatura proporciona. O exemplo do Ipê é um trabalho com poesia a fim de salientar que é possível trabalhar também a poesia com crianças de 2 a 3 anos.

Compartilhamos com as propostas de práticas de algumas escolas italianas de Educação Infantil, Reggio Emilia com o seu precursor Loris Malaguzzi, que apontava as cem linguagens das crianças e que na maioria das vezes as escolas vão podando essa desenvoltura que a criança tem de se expressar com cem linguagens. Outra região italiana que também aponta essa parceria e o desenvolvimento das linguagens das crianças por meio de um diálogo, são as escolas de San Miniato, cujas experiências são relatadas por Aldo Fortunatti na obra “A educação infantil como um projeto de comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família”, da Editora Artmed (2009). De acordo com o autor, o projeto de comunidade estipulado por ele é coletivo, por isso estimula os envolvidos a reconstruir a primeira infância como um lugar de diálogo, de relações e trocas.

É esse ideário de criança como sujeito histórico, que possui experiências únicas e sociais que buscamos salientar neste texto, evidenciando que a Literatura Infantil pode ser o elo mediador entre professores, crianças e famílias em busca dessa inserção no mundo e com o mundo que é coletiva.

As ilustrações aqui trazidas de algumas práticas na rotina da sala de aula, apenas buscam esclarecer o quanto estas aprendizagens possibilitam o desenvolvimento das crianças pequenas, como o sentar, o ouvir, o falar, o narrar, o brincar... como já aludido, a literatura é o caleidoscópio de possibilitar o ser e estar no mundo e com o mundo por meio de novas leituras e releituras, permitindo que novas histórias sejam escritas na tessitura do aqui e agora.

3. Considerações Finais – Pirim ... pim...pim...E a história chegou ao fim...

Como toda narrativa, poesias e histórias contidas nos livros de literatura infantil, há um momento em que os autores em seu processo de escrita encerram um texto ... por ora este pequeno artigo encerra-se devido aos limites de páginas...todavia, um texto como nos dizia Geraldini (1993), nunca se encerra em si

mesmo. Chartier (2013), nos prescrevia, assim como Paulo Freire em sua obra “Considerações sobre o Ato de Estudar”, que a cada leitura descobrimos uma amplitude de vozes, de palavras que se ancoram em uma polifonia, tal como a Nona Sinfonia de Bethoven, que nos permite sentir e compreender um mundo diferente a cada vez que paramos para ouvir... Assim é o livro e as finalidades da leitura que propomos fazer... a dialogicidade advém de um repertório que somente a relação com o outro mediado pelo livro é capaz de proporcionar... mas como bem disse Bakhtin, sobre a palavra ser um signo neutro fora do jogo social, utilizamos a sua ideia para afirmar que um livro fora do jogo social é apenas um amontoado de papéis... mas a partir do momento em que é aberto é capaz de levar-nos a lugares e mundos inimagináveis. Assim como dizemos às crianças ao término de uma contação de história... piriim pim pim essa micro-história chegou ao fim!!!

Que essas pequenas páginas possam permitir a reflexão de práticas no cotidiano da Educação Infantil, trazendo a Literatura Infantil como eixo mediador do trabalho do Professor, permitindo que as crianças desde pequenas possam apreciar esta arte contida nos livros.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros. A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: Edwards, Gandini e Forman. *As Cem Linguagens da Criança.* Porto Alegre: Penso, v.2. p. 229-231, 2016.

DAMASCENO, A.D. **Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente.** 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE -PUC-PR -Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf

ECO, H. **Sobre literatura.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paul Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, E. FERREIRA. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma *biblioteca vivida*.** Assis, 2008. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** BRASIL, MEC. Cefiel, IEL, Unicamp, 2005-2010.

LEONTIEV, A. LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria,** ARTMED, 2001.

LURIA & YUDOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

MARTINS, M.S.C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MAZZEU, Francisco José de Carvalho. **O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização.** Dissertação de Mestrado - PPGE/UFSCar, 1992.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M.C. **Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOURA, O. (org.). **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas Editora: Autores Associados, 2016.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador:SEC/IAT, 2022.

PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2022

YGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo II, 1993.

YGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo III, 1995.

YGOTSKY, L.S; LURIA, A.R & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 7 ° edição, 2001 (a).

YGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Ed. Martins Fontes, 2001 (b).

ZUIN, P.B e REYES, C.R. **Ensino da Língua Materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**, Aparecida. Editora Ideias e Letras, 2010.

ZUIN, P. B et al. **Literatura Infantil: Caminhos Para Compreender O Mundo**: Children’s Literature: Ways to Understand the World. STUDIES IN EDUCATION SCIENCES, S. l., v. 3, n. 1, p. 149–162, 2022. Disponível em: <https://studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/257>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. Leituras de mundo mediadas pela leitura da palavra. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 333 p.

_____. Parte III – Ferramentas para reflexão e inquirição: análise de documentos e outros materiais. In: **Práticas de Ensino: Construção de um olhar reflexivo**. Ed. São Carlos – EDUFSCar, 2010

Capítulo 2

O desenvolvimento do desenho na Educação Infantil

Eliza Maria Barbosa¹

Introdução

Neste texto apresentamos as ideias sinteticamente organizadas para um diálogo com professores das redes pública e privada de Educação Infantil, participantes do Curso de Extensão “Linguagens na Educação Infantil a partir dos contos de fadas”. O tema do diálogo foi o desenvolvimento do desenho infantil e as possibilidades de intervenções pedagógicas que o favoreçam, alcançando suas máximas possibilidades. As sínteses foram formuladas centralmente a partir da leitura das obras **Imaginação e criação na infância**, de Lev Semionovitch Vigotski (2009) e **Psicologia da idade pré-escolar**, de Valéria Mukhina (1996). Esses autores compreendem o desenvolvimento humano como produto das relações socioculturais e, portanto, um processo que resulta das relações interpessoais, prioritariamente as que se produzem pelo ensino, interconectadas com a dimensão intrapessoal. Decorrente dessa compreensão, a simbolização ou a capacidade humana de representar objetos, fenômenos e ideias por meio de signos ou de elementos que lhes são equivalentes, como o desenho, por exemplo, resultam de um longo processo de desenvolvimento não natural que ocorre intrinsecamente articulado à aprendizagem, atividade inicialmente coletiva e cultural e, somente depois, individual.

O desenho, a modelagem, a pintura, a escultura, as construções, as atividades de recorte e colagem são, para

¹ Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara.

Vygotsky (2009), produtos da criação infantil e desempenham, lado a lado com as brincadeiras de jogos de papéis sociais, as formas mais desenvolvidas de expressão da realidade percebida e apropriada pelas crianças pré-escolares. A brincadeira de jogos de papéis sociais é a atividade guia do desenvolvimento dessas crianças e o desenho e as demais atividades citadas logo acima são designadas por Mukhina (1996) como atividades de produção e acessórias desse período pré-escolar do desenvolvimento infantil. Isso significa dizer que tanto a atividade principal quanto as acessórias possuem características e propriedades que determinam o desenvolvimento geral e/ou conjunto das funções psíquicas, entre elas, a imaginação, função esta que se desenvolve porque a estrutura e finalidade da brincadeira de jogos de papéis sociais exigem uma situação imaginária. Embora tal situação imaginária seja uma condição para as crianças realizarem as atividades principal e acessórias, conhecer as propriedades e atributos dos objetos, nomeá-los, identificar e compreender as manifestações e causas dos diversos fenômenos naturais e sociais são condições imperativas para o avanço do desenho e de todas as demais atividades que concorrem para o desenvolvimento psíquico das crianças. O desenho, sobretudo em suas etapas iniciais, caracteriza-se por expressar fielmente o que está sendo grafado, ou seja, eles não cumprem uma função de substituir a escrita². Em outras palavras, as crianças desenhavam aquilo que sabem e reconhecem sobre e nos objetos. Assim, o aperfeiçoamento do desenho depende da riqueza das apropriações culturais ensinadas às crianças, especialmente as que são ensinadas na escola.

Com o objetivo de contribuir para que os professores pré-escolares compreendam o desenho como uma atividade essencial ao desenvolvimento psíquico geral das crianças, na próxima seção nos dedicamos à apresentação das principais

² Luria (1987) nos indica que a fase pictográfica no desenvolvimento da escrita é alimentada pela rica experiência do desenho infantil. Entretanto, na idade pré-escolar ele prevalece como uma forma de jogo, um processo independente de representação não ligado à função de signo mediador de processos mnemônicos, tais como os que são produzidos pela escrita.

elaboraões teóricas de Vygotsky (2009) a respeito do desenvolvimento do desenho infantil. E na terceira seção apresentamos os resultados da intervenção pedagógica realizada com crianças de cinco a seis anos de idade que frequentavam a última turma da Educação Infantil na rede pública de Araraquara. Essa intervenção foi planejada à luz dos pressupostos teóricos apropriados da discussão realizada por Vygotsky (2009), sintetizada a seguir.

Os estágios do desenvolvimento do desenho infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Logo nas primeiras linhas do capítulo “O desenhar na infância”, Vygotsky (2009) formula uma sentença teórica fundamental. Ele nos diz que desenhar é um tipo de criação predominante na primeira infância, tendo em vista que aproximadamente entre os dez e quinze anos de idade observa-se um declínio do interesse por desenhar, que somente será retomado na adolescência caso haja estímulos externos adequados. Essa sentença nos permite formular três conclusões. A primeira delas é que o desenho e outros tipos de criação precisam ser estimulados nas crianças, pois não se desenvolvem naturalmente e nem caracterizam os estágios subsequentes do desenvolvimento. A segunda, derivada desta primeira, refere-se ao fato de que como todos os seres humanos são capazes de criar, os mecanismos de criação devem ser compreendidos como resultantes das condições concretas de desenvolvimento e aprendizagem nas quais vivem as crianças, e não como expressão de uma habilidade inata ou um dom. A terceira conclusão é a de que o processo criativo é possível graças ao desenvolvimento da imaginação, função psíquica que, integrada às demais funções, assegurou ao gênero humano a possibilidade de projetar o futuro e dirigir seus comportamentos para os fins imaginados. Como tipo de criação predominante na infância, o desenho deve ser pensado em íntima correlação com os conteúdos e metodologias desenvolvidos com as crianças durante a Educação Infantil.

Os anos que compreendem a Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola, são sem dúvida aqueles nos quais

as crianças mais desenham. O desenho livre ou orientado é uma atividade escolar recorrente nas rotinas das turmas de crianças de quatro e cinco anos de idade. Esse predomínio nos sugere as seguintes questões: como ele tem sido compreendido e desenvolvido com as crianças? Seu uso é para registrar conteúdos ou conceitos dos diversos campos de conhecimento ou tem por objetivo favorecer o desenvolvimento dos processos de criação?

Bocchi (2021) afirma que as práticas pedagógicas pré-escolares, desconhecendo a importância do desenho para o desenvolvimento intelectual e da personalidade, os concebem como produto não resultante do processo de ensino-aprendizagem, “resultando em desenhos infantis estereotipados com pouca ou nenhuma inserção no desenvolvimento da imaginação, da atividade criativa e no processo de apropriação da escrita pelas crianças” (BOCCHI, 2021, p. 7). De acordo com a autora, as práticas observadas nas turmas de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo, onde a mesma atua e que serviu de contexto à pesquisa por ela realizada, os desenhos são propostos como recurso para ocupar o tempo livre das crianças e, por conseguinte, estão desarticulados da compreensão de que resultam de uma elaboração das crianças a respeito da realidade física e social percebida, limitando, concomitantemente, o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora. Em suas palavras: “prevalecem as propostas de pintura de desenho prontos, muitos deles referentes a temas de datas comemorativas, figuras pontilhadas para passar o lápis e completar o desenho” (BOCCHI, 2021, p. 7). Essa realidade constatada por Bocchi (2021) não se difere substancialmente daquelas percebidas em outras escolas, indicando-nos a necessidade de ampliarmos o diálogo com professores pré-escolares a respeito não somente do desenho, mas também das demais atividades de criação.

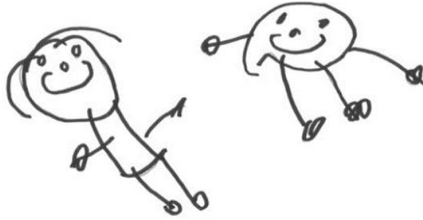
Vygotsky (2009), em sua leitura sobre o desenvolvimento do desenho obtida a partir da pesquisa de Kerschensteiner, aponta a existência de quatro estágios: estágio dos esquemas ou de narração gráfica; estágio do surgimento das formas e linhas; estágio da representação verossímil; e estágio do realismo e da representação plástica. Tendo em vista o diálogo com

professores pré-escolares, neste texto daremos ênfase às características dos dois primeiros, visto que correspondem aos estágios percorridos pelas crianças entre o quarto e sexto ano de vida. Antes, porém, esclarecemos que há um outro aspecto sobre a relação do desenho com as formas superiores de comunicação, sobretudo com a escrita, que não abordaremos aqui, mas é necessário destacar seu relevo e estimular os estudos da relação entre o desenho e o surgimento da escrita a partir das obras de Luria (1987; 2001).

Após os primeiros desenhos expressados em forma de garatujas, surge o estágio dos esquemas e/ou da narração gráfica. Como o próprio nome sugere, as crianças desenhavam os objetos como se estivessem falando de suas propriedades e atributos, trata-se de uma enumeração. A esse traço se segue o de que as crianças fazem desenhos de memória, e não por observação, ou seja, desenhavam o que sabem sobre os objetos, não o que veem ou imaginam. Isso significa que, mesmo quando orientadas a desenhar conforme um modelo a ser observado, as crianças representam somente as indicações mais superficiais, ora captando, ora desprezando alguma particularidade. Essa característica pode ser notada quando, ao desenhar uma figura humana de perfil, as crianças lhes acrescentam dois olhos.

Isso ocorre porque há aqui a prevalência da atividade motora-tátil sobre as impressões visuais, deslocando a atividade perceptiva das crianças para a ação, e não para o resultado. Elas interessam-se por fazer coisas, mas não por representá-las. Segundo Vygotsky, “a ação física predomina sobre os processos analíticos da consciência” (VYGOTSKY, 2009, p.114). O resultado gráfico são desenhos inverossímeis, sem semelhança com a realidade, cujos melhores exemplos são os que buscam representar a figura humana. Neles nota-se a cabeça, as pernas, braços e torso. São denominados cabeça-pernas:

Desenho 1



Devido ao fato de nesse estágio prevalecer a ação sobre a observação, as crianças produzem os chamados “desenhos de raio X”. Vygotsky (2009) exemplifica-os como desenhos nos quais as crianças, ao representar uma figura humana vestida, desenha tal como quando veste roupa numa boneca: primeiro o corpo nu e depois acrescenta-lhe as peças de roupas, mas, ainda assim, o corpo aparece através das mesmas. Desenhar é, portanto, correlato à ação sobre os objetos. Enquanto desenha, as crianças pensam no objeto como se estivessem narrando sobre ele. No desenho a seguir, produzido a partir do conteúdo de uma história, é possível visualizar, através da barriga do jacaré, os patinhos engolidos por ele:

Desenho 2



As práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil devem favorecer o aperfeiçoamento do desenho e, nesse caso em particular, pode-se realizar atividades de observação do corpo das crianças em frente ao espelho, ajudando-as a perceber de onde saem os membros, o que une o tronco à cabeça, destacar elementos como os cílios, as sobrancelhas, as orelhas. É importante lembrar que nessa etapa do desenho as crianças orientam-se pela ação, e não pelos processos de análise sobre as propriedades dos objetos. Sendo assim, conforme destacamos acima, as crianças representam algumas particularidades do objeto e desprezam outras.

Deve-se também, com a ajuda de chapas de exames de raio X, orientar as crianças a perceber que somente através daquelas imagens podemos ver o que há dentro do nosso corpo. Essas atividades serão potencializadas se ocorrerem como parte do enredo de brincadeiras de papéis sociais tais como: ateliê de alfaiates e costureiras, consultórios médicos, clínicas de exames, ateliês de pintura, entre outros.

Sendo as brincadeiras de papéis a atividade guia desse período do desenvolvimento e o desenho, uma das atividades acessórias, a junção de ambos resultará em condições adequadas a um ensino desenvolvente. É por meio dessas atividades que se forma o psiquismo nas crianças e no caso das brincadeiras de papéis sociais, associadas às atividades acessórias, desenvolvem-se a capacidade de regular sua própria conduta e também “o domínio de regras; o descentramento cognitivo; a gênese da imaginação; a apropriação de modelos de relação humana por meio da protagonização de papéis sociais; e a formação de motivos de aprendizagem” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 63).

Atividades como as que acabamos de sugerir não cerceiam a atividade criativa da criança, ao contrário, a requalifica à medida que crianças acrescentam mais detalhes e sofisticação ao desenho, pois ampliam-se seus conhecimentos sobre a realidade representada. As práticas educativas pré-escolares devem, portanto, assegurar condições materiais e espaço-temporais para que as crianças tenham acesso ao máximo de conhecimento sobre os objetos, práticas sociais e fenômenos em geral,

avanzando, no caso do desenho em particular, para o próximo estágio, o do surgimento das linhas e das formas.

Conforme nos diz Vygotsky (2009), os desenhos produzidos pelas crianças nesse estágio revelam uma preocupação em transmitir as inter-relações entre as partes. Observa-se “a mistura da representação formal com a esquemática – são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos de representação parecida com a realidade” (VYGOTSKY, 2009, p. 110).

Desenho 3



É possível observar que formas como triângulos, quadrados, retângulos e círculos são usados recorrentemente para formatar esquematicamente as imagens, no entanto, as relações entre elas se mostram mais simétricas e proporcionais, não somente entre as partes do mesmo objeto (corpo das princesas), mas também entre os diversos objetos representados (as princesas, o sol e as flores). No desenho acima podemos observar ainda duas outras características desse estágio, segundo informa Vygotsky (2009): desaparecem as ocultações de partes do corpo, como o torso, por exemplo, e passam a ser representados mais detalhes do que se via anteriormente.

Esse avanço é decisivo para o desenvolvimento das atividades de produção e acessórias, pois, como nos diz Mukhina (1996), “a capacidade de reconhecer no desenho determinado objeto, estimula a criança a aperfeiçoar suas atividades plásticas” (p. 167). Entretanto, é preciso relembra uma vez mais que o aperfeiçoamento do desenho resulta de um longo processo de

experiências vividas pelas crianças e que tem início muito antes que elas sejam capazes de fazer os primeiros traços no papel. A observação e manipulação dos objetos, bem como os ensinamentos dos adultos são determinantes. Sobre estes últimos é importante lembrar, por exemplo, que, quando se oferece às crianças uma folha em branco, raramente elas desenham paisagens naturais (isso se ignorarmos por alguns instantes que também nós seres humanos somos parte da natureza). Majoritariamente as crianças desenham pessoas e a si mesmas. Segundo Mukhina (1996), as crianças desenharam paisagens naturais somente se forem estimuladas pelos professores. Isso ocorre porque “a criança não sente necessidade de uma observação sistemática da natureza; por isso, embora copie da natureza, seria mais apropriado falar de desenho imaginativo” (MUKHINA, 1996, p. 171).

A intencionalidade das práticas educativas, a clareza dos objetivos que se quer alcançar e o compromisso de criar os meios para o desenvolvimento das crianças serão os determinantes para elas alcançarem o próximo estágio do desenho, o da representação verossímil, pois segundo Kerscheneiner “muito poucas crianças vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem a ajuda do ensino” (KERSCHENSTEINER *apud* VYGOTSKY, 2009, p. 110). Nesse estágio, desaparece o esquema, os desenhos apresentam contornos bem definidos e uma forma muito próxima da aparência verdadeira do que está sendo representado. Como se trata de um tipo de desenho encontrado somente após o fim da infância pré-escolar, não nos deteremos a um maior detalhamento dele, apesar de que para a compreensão dos resultados de intervenção pedagógica que realizamos seja fundamental saber que nesse estágio as crianças orientam suas ações pelo predomínio analítico da consciência, isto é, preocupam-se em representar os objetos e fenômeno com o máximo de fidelidade ao real.

Expomos na próxima seção os resultados e análises da intervenção pedagógica realizada com as crianças da quinta

etapa³ da Educação Infantil quando seus desenhos se encontravam no segundo estágio, o do surgimento das linhas e das formas.

Uma experiência de intervenção pedagógica à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural

A experiência aqui relatada tem como protagonistas vinte e cinco crianças com idade entre cinco e seis anos de um Centro de Educação e Recreação de uma turma pertencente à rede municipal de Educação Infantil de Araraquara/SP. Nosso primeiro objetivo com a proposta era levantar dados empíricos que comporiam a dissertação de mestrado da professora responsável pela turma. A dissertação tinha como objeto inicial a relação entre o desenho e a escrita, buscando identificar nas produções iconográficas das crianças o surgimento de signos da escrita. Orientadas por esse objetivo, pensamos em como criar novas necessidades para os desenhos das crianças, sobretudo que as levassem a buscar formas alternativas para a reprodução do que deveriam representar. Essa iniciativa ancora-se num dos problemas principais respondidos por Vygotsky que é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, introduzindo um conceito capital para os estudos posteriores, o conceito de zona de desenvolvimento imediato. Não faremos uma longa explicação sobre esse tema, mas o suficiente para demonstrar como chegamos a uma síntese teórico-prática que orientou as ações pedagógicas realizadas na experiência com as crianças.

Vigotski (2004) relembra que nos estudos da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento sempre houve consenso, inclusive entre teorias divergentes, de que a aprendizagem ocorre sempre que estiver combinada ao nível de desenvolvimento já alcançado pelas crianças, ou seja, predominava anteriormente aos seus estudos o princípio inabalável de que só se ensina algo às crianças depois que determinadas particularidades do

³ Quinta etapa é como são denominadas as turmas que educam as crianças de cinco a seis anos na rede pública de Araraquara. Corresponde ao último agrupamento da Educação Infantil.

desenvolvimento estiverem consolidadas. Entretanto, as pesquisas às quais Vigotski começa a se dedicar e recolher de outros pesquisadores começaram a demonstrar que não se podia delimitar o nível de desenvolvimento considerando somente o funcionamento mental que “se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 478). Esse nível refere-se ao desenvolvimento real, a saber, o tipo de funcionamento que permite às crianças resolverem de forma autônoma ações e operações práticas e intelectuais, sem a ajuda de outros e sem a imitação.

Porém, nos alerta Vigotski (2004), esse nível é insuficiente para a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, devendo-se considerar um outro nível, aquele que caracteriza o funcionamento mental que está na iminência de se produzir. O autor então formula o conceito de zona de desenvolvimento imediato e assim a traduz:

O mérito da imitação nas crianças consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a crianças está em condições de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de solução de tarefas – acessíveis sob a orientação – com o auxílio de adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2004, p. 480).

Esses conceitos nos orientaram a pensar que os traços observados nos desenhos das crianças daquela turma de quinta etapa expressavam o nível de funcionamento alcançado por elas quanto a: captação perceptiva, domínio mnemônico e atencional, destreza tátil-motora, conhecimentos sobre as propriedades essenciais dos objetos, entre outros. Em outras palavras, os desenhos que tínhamos em mãos, enquanto sozinhos fossem insuficientes para determinar convictamente um nível de desenvolvimento do desenho consolidado pelas crianças, eram sem dúvida uma indicação. No entanto, não estávamos buscando identificar o estágio do desenho das crianças para uma investigação científica sobre o desenvolvimento. Nosso foco estava nas aprendizagens, no que

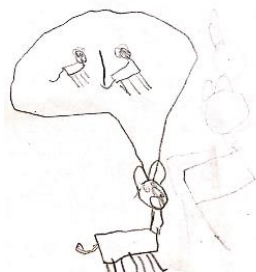
poderia ser interposto à atividade das crianças, criando, assim, a possibilidade de observarmos os processos em estado de consolidação e os novos que poderiam se formar a partir da intervenção proposta.

O segundo pressuposto teórico por nós considerado foi o de que as crianças que estão nos dois primeiros estágios do desenvolvimento do desenho desenham de memória, isto é, desenham o que sabem sobre os objetos. Isso parcialmente explica porque elas normalmente desenham substantivos concretos: pessoas, fenômenos naturais e objetos. Cientes disso, pensamos que algo poderia ocorrer se, ao invés de pedirmos às crianças que desenhassem somente um elemento concreto, pedíssemos que elas os desenhassem acompanhadas de alguma adjetivação, um elemento abstrato. Os desenhos 4, 5 e 6 abaixo representam a orientação que demos às crianças de que desenhassem um “gato preguiçoso”:

Desenhos 4



Desenho 5



Desenho 6



A primeira reação das crianças à solicitação foi nos dizer que o gato dava para desenhar, mas o preguiçoso tinha que escrever. Sugerimos que escrevessem se quisessem, mas que poderiam também desenhar algo que nos “lembra” um preguiçoso.

Como podemos notar, as crianças estabeleceram uma relação conceitual entre “preguiçoso” e o ato de dormir, usando para isso a representação dos balões de conversa acompanhados da letra z. Trata-se de uma clara reprodução de formas de registros encontrados em diversos suportes da literatura, mas nos indica, como era nossa hipótese, que as crianças passaram a uma preocupação consciente a respeito do que deveriam desenhar. Ainda que a representação dos seres desenhados com frequência, como o gato, por exemplo, apresentem traços esquemáticos em que prevaleça a percepção tátil-motora e se perceba algumas propriedades ausentes (no desenho 4, o gato está dormindo de pé), ao representar o “preguiçoso”, notamos o predomínio analítico da consciência, visto que as crianças criaram signos representando o que lhes parecia impossível de ser materializado por meio do desenho. O predomínio analítico da consciência sobre o predomínio tátil-motor é um indicativo da superação do estágio do surgimento das linhas e das formas.

A experiência nos revelou que, embora o nível consolidado (real) do desenho das crianças fosse o estágio do surgimento das linhas e das formas, sob uma adequada intervenção pedagógica, capturamos a gênese de um dos traços essenciais do estágio da representação verossímil. Em síntese, atuamos nos processos embrionários da zona de desenvolvimento iminente. Por sua vez, o papel da imitação se revela já que as crianças usaram signos (balões de conversa e a letra z), “imitando” traços representados em artefatos literários.

Apesar de cientes da parcialidade que os resultados dessa experiência indicam, os mesmos nos permitem aferir, ainda que carentes de novas evidências, três premissas fundamentais. A contemporaneidade das leis formuladas por Vygotsky a respeito da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento; a importância do ensino intencional e sistematizado desde a mais tenra idade; e o desenho como atividade de produção a ser

valorizada pelas práticas educativas pré-escolares, pois ela concorre, paralelamente às demais atividades acessórias e às atividades guias, para a consolidação do funcionamento psíquico superior nas crianças.

Referências

BOCCHI, S. C. **O desenho como precursor da escrita pré-escolar**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2021. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215207>. Acesso em: 10 set. 2022.

LURIA, A. Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 43-70.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Capítulo 3

A dialogia no livro ilustrado contemporâneo: reflexões sobre as potencialidades de *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo, na formação do leitor

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Rosane Maria Cardoso

A vitalidade do lobo na produção contemporânea

A literatura nasce da literatura; cada nova obra é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e contemporânea (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94).

No imaginário popular manifesto em narrativas orais e escritas, os lobos avultam como seres malignos e ferozes. Em casos extremos, representam a maldição que leva homens a se transformarem em feras em noites de lua cheia. Sua presença promove um terror inaudito que o configura como vilão em tantas histórias através dos tempos. Outra faceta desse animal, explorada em fábulas e contos maravilhosos, é a astúcia. A obra de Esopo traz 26 fábulas em que o lobo é protagonista, geralmente descrito, como espertalhão. Suas artimanhas estão relacionadas, na maioria dos casos, ao objetivo de devorar uma presa em potencial.

No mundo cristão, a *Bíblia* (1981) apresenta, em *Gêneses*, o animal como a transfiguração do mal, na pessoa de Benjamin, filho de Jacó: “Benjamim é um lobo que despedaça; pela manhã comerá a presa e à noite repartirá o despojo!” (49; 27). Para citar outras referências, a associação entre o lobo e o pecador se repetirá em Mateus 7; 15: “Acautelai-vos, porém, dos falsos profetas, que vêm até vós vestidos de ovelhas, mas interiormente são lobos devoradores”; e em João 10; 12: “Mas o mercenário, e

o que não é pastor, de quem não são as ovelhas, vê vir o lobo, e deixa as ovelhas, e foge; e o lobo as arrebatava e dispersa.” Os bestiários contribuíram para reforçar essa simbologia negativa do lobo na Europa medieval. Seus encartes atendiam a públicos diversos; sendo ricamente ilustrados para a classe detentora do poder e bem mais modestos para a classe desprestigiada. Como muitos eram analfabetos, a ilustração conferia visibilidade a seres tremendos e fomentava a imaginação, sendo o demônio seu tema principal (CHARBONNEAU-LASSAY, 1997).

Entre os egípcios, a percepção sobre o lobo é diversa, pois Anúbis, o deus dos mortos, é representado por uma cabeça de lobo. O temível Gengis Khan acreditava descender de um lobo azul. Na origem de Roma, uma loba salva Rômulo e Remo. No campo da mitologia nórdica, o deus da guerra germânico, Wodan ou Odín, associa-se aos lobos Geri e Freki. Nessa mesma mitologia, contudo, altera-se a imagem do lobo, pois o monstro Fenris é descrito como um lobo que, no fim dos tempos, sairá de seu cárcere no interior da terra e devorará o sol (CIRLOT, 1984).

A mitologia grega, por sua vez, também oferece uma contradição. Por um lado, uma loba amamentou Aqueronte, Hades veste uma capa feita de pele de lobo e esse animal associa-se a Apolo, deus da luz e filho de Leto, transformada em loba por Zeus, a fim de poupá-la do ciúme de Hera. Por outro, temos a lenda do rei Licaon ou Licaonte, filho da ninfa Cilene e de Pelasgos, o qual introduziu na Arcádia o culto a Zeus. Respeitado pelo povo, Licaon abandonou uma vida pregressa de selvageria, mas sua prepotência o levou à perdição quando ofereceu uma criança em sacrifício para obter melhor colheita. Então, Zeus o puniu, transformando-o em lobo. A tragédia que se abateu sobre o rei da Arcádia se estendeu a seus descendentes, todos tão cruéis e selvagens quanto Licaon, personagem frequentemente associado ao lobisomem (FALCÓN MARTÍNEZ *et al*, 1997).

No âmbito da produção literária contemporânea de potencial recepção infantil, nota-se a dialogia com contos em que o lobo é uma das personagens mais significativas. Em 2014, publica-se *Os três porquinhos*, de Giusi Quarenghi, ilustrado por Chiara Carrer, cuja protagonista, uma porquinha inquieta, recusa-se a ficar parada, esperando pelo ataque do lobo; em 2015, *Então*

quem é?, com texto de Christina Dias e ilustrações de Rafael Antón, cuja narrativa propõe divertidas adivinhações que prendem a atenção do leitor, pois suscitam sua interação; em 2017, *Chapeuzinho Vermelho*, de Lola Moral com ilustrações de Sérgio García Sánchez, explora personagens secundários, como a avó da protagonista, o lenhador e, principalmente, o lobo; em 2021, *A fome do lobo*, com texto de Cláudia Vasconcellos e ilustrações de Odilon Moraes, desmitifica o apetite do lobo por outros pratos que não sejam uma boa macarronada, entre outros textos.

Na contemporaneidade, o lobo e/ou o lobisomem permanece em evidência em filmes, séries ofertadas em *streaming*, animações, jogos de videogame, desenhos animados, entre outros, configurando-se ora como ser mítico ou malévolo, ora como cômico, o que comprova sua vitalidade no imaginário de crianças, jovens e adultos. Contudo, sua representação resulta, às vezes, em imagens estereotipadas. Essa detecção pelo mediador problematiza a questão da alfabetização do olhar da criança. Assim, promove a reflexão sobre formas e meios de assegurar imagens que possam compor sua memória afetiva, por meio do surpreendente, do encantamento e da imaginação

A criação da memória afetiva é, para Rui de Oliveira (2008), uma das funções da ilustração. Justifica-se, então, que o livro ilustrado contemporâneo constitua uma forma “específica de expressão” (LINDEN, 2011, p.29), na qual a materialidade tem importância significativa, pois produz efeitos de sentido. Esse tipo de livro visa a promover na leitura uma interação sinestésica. Para tanto, configura-se como um espetáculo que, ao assegurar a articulação entre a narrativa e o plano imagético, instala suas “cenas” na folha dupla (LINDEN, 2011). Sua materialidade constitui-se de forma sedutora para o olhar, pela apresentação de cores intensas; formatos surpreendentes; inserções imagéticas de elementos retirados do universo mundano e cultural; linguagens dinâmicas, pela junção entre textos verbal e imagético, entre outros recursos (LINDEN, 2011; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Na dialogia com os contos de fadas e o imaginário coletivo, Alexandre Rampazo publica, em 2016 pela editora DCL, o livro ilustrado *Este é o lobo*, e o lança novamente em 2020, pela editora Jorge Zahar. No presente capítulo, toma-se como objeto de

análise a última edição (2020), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). Justifica-se essa perspectiva, pois a obra de Rampazo (2020), pelo recurso à dialogia com um imaginário popular e pela comunicabilidade sob a forma de jogo com o universo dos contos de fadas, evidencia que almeja cativar a criança à leitura. Para Wolfgang Iser (1996, 1999), essa relação dialógica entre obra e leitor se estabelece pela presença de vazios na estrutura do texto, os quais solicitam do leitor um papel de organizador e revitalizador da narrativa. Desse modo, a atualização da leitura efetiva-se como um jogo comunicativo, em que a estrutura de apelo requer a participação de um leitor implícito para sua feitura e seu acabamento.

A interação desse leitor com o texto realiza-se pelo resgate da coerência com o preenchimento dos vazios. Esse processo decorrente de sua atividade imaginativa permite que sua produtividade seja ativada na leitura, conferindo-lhe prazer. Para Iser (1999), os vazios no texto literário asseguram a comunicabilidade e motivam o leitor a descobrir suas próprias projeções. Justamente, nesse leitor implícito projeta-se um leitor empírico, no caso em estudo, a criança. Desse modo, na análise da obra de Rampazo (2020), busca-se detectar como se efetiva a sua estrutura de comunicação. Será que sua narrativa fomenta o imaginário infantil, rompe com conceitos prévios sobre a representação cultural do lobo, amplia a percepção sobre as relações humanas em sociedade, promovendo a formação do leitor crítico (ECO, 2003)?

Constrói-se a hipótese de que sua leitura possui função social, na acepção de Hans Robert Jauss (1994), pois, pelo viés lúdico e crítico, se volta para o leitor, requerendo o emprego de sua capacidade de reflexão, além de sua memória transtextual, composta por outras leituras e vivências culturais. Desse modo, acredita-se que a obra, por explorar o ludismo, apresentar valor estético, recorrer a temas contemporâneos e universais, estabelecer dialogia com textos provenientes da oralidade e da tradição, fomentar relação de colaboração entre texto verbal e não verbal, e exibir vazios em sua estrutura textual, pode cativar o leitor e ampliar seus horizontes de expectativa. Justifica-se a eleição dessa obra (RAMPAZO, 2020), pois sua visada

parodística de contos de fadas¹ – “Chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos”, entre outras histórias diversas com príncipes, princesas e lobos do imaginário coletivo –, promove efeitos de humor que podem se revelar atraentes para a criança leitora.

Para a consecução da análise do livro ilustrado² de Rampazo (2020), optou-se por considerar seu projeto gráfico-editorial, que revela uma intenção de leitura a partir da junção entre texto e imagem, e refletir sobre as funções de suas ilustrações. Além da *função de colaboração* – na qual o sentido emerge da relação entre texto verbal e imagético, pois um preenche as lacunas do outro (LINDEN, 2018) –, ponderou-se sobre as funções elencadas por Luís Camargo (1998), pautadas em Jakobson: *narrativa*, orientada para situar o representado e suas transformações ou ações; *expressiva*, orientada para o emissor e a manifestação de seus sentimentos e emoções; *estética*, cuja forma tem por objetivo sensibilizar, pelo emprego de cores e/ou sobreposições delas em pinceladas com textura, manchas, alternâncias etc.; *lúdica*, disposta como um jogo; e *metalinguística*, orientada para o próprio código visual com remissão ao universo da arte.

O lobo na literatura e o diálogo parodístico de Rampazo

O livro ilustrado *Este é o lobo* (2020), de Alexandre Rampazo, pelo próprio formato vertical (14 x 31cm), sugere uma percepção restrita acerca das personagens, em especial, do

¹ O conto “Chapeuzinho vermelho” em suas versões mais conhecidas foi compilado e adaptado por Charles Perrault (1628-1703) em 1697 (CORSO; CORSO, 2006; RADINO, 2003). Também, compilado e adaptado pelos irmãos filólogos Jacob Ludwig Karl (1785-1863) e Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) em 1812 (RADINO, 2003). Uma das versões mais conhecidas de “Os três porquinhos” foi recolhida por James Orchard Halliwell (1843), com o título original “The Story of the Three Little Pigs”, em *English Fairy Tales*, compilação assinada pelo pesquisador australiano Joseph Jacobs (1854-1916), publicada “entre 1890 e 1894” (CORSO; CORSO, 2006, p.102)

² Neste capítulo, entende-se livro ilustrado, em consonância com Sophie Van der Linden, como aquele que apresenta interação entre texto verbal e imagético (especialmente preponderante) “no âmbito de um suporte, caracterizado por uma organização da página dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página.” (2018, p. 87).

protagonista; o lobo. O efeito de sentido é de que as personagens estão presas em um cenário opressivo, claustrofóbico que, pelo recurso à função expressiva, acentua-se pelas suas expressões faciais de descontentamento. Justamente, o tema que permeia a narrativa é o da solidão resultante de conceitos prévios – julgamentos estreitos –, os quais se instauram socialmente, em especial, sobre lobos. Nesse viés, o livro se estrutura sob a forma de um jogo que, no plano verbal, por meio do paralelismo anafórico, da metonímia e da afluência de vazios, explora esses conceitos. Em sua narrativa, a ruptura do medo e dos pré-conceitos decorre da ação de um menino conhecedor de inúmeras histórias que, justamente por isto, sabe a importância dos atos de imaginar e brincar.

Suas ilustrações, pelo recurso à função narrativa, lúdica, expressiva e estética, apresentam as personagens em movimento e ricamente configuradas em linhas e cores cativantes e em diferentes nuances, as quais remetem ao grafite e ao lápis de cor. Essa estratégia, por gerar identificação com as criações infantis, aproxima a obra de seu potencial público leitor. Sua capa, com o fundo na arquetípica cor vermelha – a primeira de todas –, fomenta o imaginário do jovem leitor, pois remete, por associação afetiva (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), à ação realizada por meio de força e fúria, promovendo sangramento e mortandade.

Desse modo, a cor amplia a dramaticidade da cena que centraliza um lobo, com orelhas pontudas em alerta e expressivos olhos amarelados que se direcionam ao olhar do leitor. Nessa capa, reforça-se o aspecto sombrio do animal, que se encontra nos bestiários³ e no imaginário popular, em que o lobo aparece como uma besta (RONECKER, 1997) de olhos malignos que brilham à noite, como lâmpadas. O interceptar do

³ Os principais bestiários conhecidos são o *Physiologus*, considerado o primeiro, registrado no século V e que está acessível online graças à Universidade de Aberdeen, e os compêndios de Taon (séc. XII), Richard de Fournival (séc. XIII), Guillaume Le Clerk (séc. XIII), Pierre de Beauvais (séc. XIII), a compilação a respeito dos simbolismos de Cristo de Louis Charbonneau-Lassay, no século XVIII, as traduções e compilações mais recentes de Ignacio Malaxecheverría (1997), Beryl Rowland (1974) e de T. H. White (1984).

plano de fundo na imagem do lobo, intencionalmente lacunada, permeia-o da cor vermelha, como se a violência o constituísse. Para Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2012), o pavor associado aos lobos tem relação com o símbolo da goela, isto é, o simbolismo de devorador, uma imagem iniciática e arquetípica associada à alternância dia-noite, morte-vida, já que a goela devora e vomita⁴. Por essa razão, o lobo liga-se, no conto de fadas, ao mito do ogro.

A imagem sangrada do lobo na capa (RAMPAZO, 2020) e seu corpo coberto de pelos rijos remete à ideia de aspereza, agressividade e potência, indicando que esse animal não pode ser apreendido totalmente na ilustração. Sua postura corporal e seu olhar voltado ao leitor, pelo recurso à função expressiva, indica que está irritado, aborrecido. Pelo recurso à função lúdica, a parte central de seu corpo, contudo, evoca um coração, instaurando o paradoxo, pois anula a ideia de violência, conotando que o lobo também tem sentimentos:

Figura 1 – capa



Fonte: RAMPAZO, 2020.

⁴ De acordo com os estudos de Gheerbrant e Chevalier (2012, p. 473), o jogo das cores verde e vermelho – que, no livro de Rampazo, identifica-se com os olhos do lobo e a já referida incidência do vermelho como imagem de fundo – pode ser associado a goelas de monstros, verdes por fora e de um vermelho infernal por dentro.

O título, por sua vez, pelo emprego do pronome demonstrativo e do artigo definido, indica que a história apresentada trata do lobo primordial, muito conhecido do leitor, pois compõe suas memórias. Esse título escrito em letra cursiva remete, pela cor e textura, ao emprego do giz, conotando que a obra aproxima-se do âmbito escolar e pode promover a reflexão em sua leitura. Essa capa paradoxal é cativante, pois ao mesmo tempo que evoca, pela apresentação de uma fera como protagonista, o medo primordial de todo ser humano de ser devorado (HELD, 1980), também instaura o efeito de humor, pois a forma de coração do seu corpo desautoriza uma leitura que o associe à maldade.

A obra de Rampazo (2020) explora o gosto pela narrativa fantástica, por certos medos “deliciosos”, apreciados pelos jovens leitores, bem como por algumas formas de cômico que dissipam as suas angústias diante da autoridade, assim também, por semelhante método catártico, de acordo com Jacqueline Held (1980, p.98), as narrativas os curam de angústias mais complexas e mais difíceis de serem definidas.

Desse modo, a capa diverte o leitor e aguça, pelo suscitar de sua memória transtextual de causos e contos clássicos de fadas, seu interesse em conhecer os rumos da história. Suas folhas de guarda na cor vermelha intensificam a dramaticidade da narrativa, capturando o interesse do leitor. Sua folha de rosto (RAMPAZO, 2020, p.4-5), pelo plano de fundo na cor preta, reforça a ideia de uma lousa, na qual se encontra o título com tipografia que remete ao giz escolar. Além disso, esse fundo evoca o período noturno, favorável às peripécias de lobos e lobisomens.

A dedicatória na margem da página direta (p.7) da folha dupla com fundo na cor preta – a “Matheus, menino lobo bom” (2020, p.7)” –, abaixo da metonímica ilustração dos olhos amarelados do lobo, como que brilhando no escuro –, relativiza, pelo recurso à função lúdica, a hipótese sobre a crueldade desse animal. O efeito de humor advém da posição de suas pupilas que se dirigem para a dedicatória, como se a estivessem lendo:

Figura 2 – dedicatória



Fonte: RAMPAZO, 2020, p.6-7.

Por meio dessa cômica e dialógica dedicatória, suscita-se uma reflexão sobre a própria infância, indicando que um lobo, assim como na clássica obra *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (1928-2012), publicada em 1963, pode habitar um menino. Nota-se que Rampazo retoma a fusão entre homem e lobo do imaginário coletivo, mas a subverte, como Sendak, pois a associa à natureza humana, em especial, a meninos criativos, conhecedores de muitas histórias, como um de seus protagonistas e o próprio leitor implícito. Essa hipótese é enfatizada no texto da quarta capa de autoria de João Anzanello Carrascoza: “Um menino que não é senão o próprio Rampazo e todos nós, leitores, que, por meio de narrativas, redescobrimos [...] as maravilhas da amizade.” (QUARTA CAPA, 2020).

A narrativa inicia-se em folha dupla, na página da esquerda, o narrador apresenta o protagonista: “Este é o lobo.” (2020, p.8) e, na página da direita e em plano americano, visualiza-se a ilustração desse animal. O texto verbal em caixa alta indica que prevê potencial recepção para a criança em fase de alfabetização. Diferindo da capa, o fundo dessa folha dupla configura-se na cor branca que, por sua vez, também margeia o texto verbal e o lobo,

instaurando efeito de silenciamento e solidão. O lobo olha para o leitor e, pelo recurso à função expressiva, seu rosto evoca contrariedade, embora nenhuma descrição psicológica do animal apareça no texto verbal. Com isso, a ilustração avança em significados em relação ao texto verbal:

Figura 3 – abertura da narrativa



Fonte: RAMPAZO, 2020, p.8-9.

Por meio do recurso à metonímia, ao resgate de memória cultural e à relação de interação entre texto verbal e imagético, o narrador apresenta ao leitor apenas partes de um todo. Seu discurso, pelo emprego do verbo de ligação e do artigo definido, indica que afirma uma verdade que pode ser confirmada pelo resgate do saber coletivo a respeito de lobos, entre outras personagens clássicas dos contos de fadas. Assim, além do lobo (p.9), apresenta personagens, como a Chapeuzinho Vermelho (p.11), a vovó da Chapeuzinho Vermelho (p.17), os três porquinhos (p.23), uma princesa (p.29), um príncipe (p.35) e um caçador (p.41), todos com comportamentos que indicam desconforto diante da situação que vivenciam. Prevalece, na apresentação dessas personagens, o paralelismo anafórico, em que o próprio título do livro é repetido várias vezes para assegurar o encadeamento que avulta na retomada da

apresentação do protagonista a cada inserção de outra personagem:

Este é o lobo. (p.8)

Esta é a Chapeuzinho Vermelho. (p.10)

Este é o lobo. A Chapeuzinho Vermelho não está mais aqui. (p.17)

Este é o lobo. (p.14).

Esta é a vovó da Chapeuzinho Vermelho. (p.16)

Este é o lobo. A vovó da Chapeuzinho Vermelho não está mais aqui. (p.18)

Estes são um, dois, três porquinhos. (p.22)

Este é o lobo. Os três porquinhos não estão mais aqui. (p.24).

Este é o lobo. (p.26)

[...]

A estratégia aproxima a obra das cantigas de roda de encadeamento, promovendo um ritmo harmônico e constante. A cadência pode divertir a criança na recepção, pois a convida a antecipar a frase subsequente, sob a forma de um jogo verbal. Como se pode notar, com exceção do lobo, as demais personagens ausentam-se da narrativa, sendo seu destino ignorado. Tal desaparecimento promove no leitor a hipótese de que elas, talvez, tenham sido devoradas pela fera. Após a apresentação do lobo, outra conhecida personagem dos contos de fadas é anunciada: “Esta é a Chapeuzinho Vermelho.” (p.10). O recurso ao verbo de ligação e ao artigo definido indica que se trata da personagem clássica que habita o imaginário do leitor.

Na ilustração da Chapeuzinho (p.11), pelo recurso à função narrativa, percebe-se que a personagem está em movimento, tentando se esquivar do olhar do leitor. Ela carrega em suas mãos uma cesta coberta por uma tolha xadrez em tons de rosa (p.10):

Figura 4 – Chapeuzinho Vermelho



Fonte: 2020, p.10-11.

Essa cena suscita a hipótese, pelo leitor, de que, provavelmente, a cesta contém doces que a menina levará para sua vovozinha. Chapeuzinho vira levemente o rosto para a direita, olhando de soslaio, pois sabe que é vista e, provavelmente, perscrutada pelo leitor. Em sua ilustração, a delicadeza dos traços e o emprego sutil de sombreamentos conferem-lhe volume e textura à sua vestimenta. O uso de tons intensos de vermelho e rosa, em oposição ao fundo branco, projetam-na para perto dos olhos do leitor. Por sua vez, a forma arredondada de suas vestes aproxima-na de um delicado botão de flor, evocando, inclusive, pelo recurso à função lúdica, um moranguinho. Pode-se notar, pela função expressiva, que ela não aprecia a visibilidade que o narrador lhe confere e anseia ausentar-se da cena, inclusive o gesto da mão direita, a qual se dirige ao seu tórax, indica autoproteção. Talvez, esteja com medo, pois já sabe da existência de um lobo nas proximidades ou está constrangida com tanta visibilidade.

Como ela, as demais personagens não se configuram de modo confortável quando postas em destaque pelo narrador. A única personagem que é mantida em evidência sendo apresentada antes e depois de cada nova inserção é o lobo. Todavia, sua focalização indica seu afastamento, pois o lobo gradativamente diminui de tamanho a ponto de requerer a mudança do pronome de tratamento que a ele se refere no texto verbal: “Aquele é o lobo.” (p.44) e, em determinado momento,

ser anunciado somente com reticências (p.50) e, por último, nem o ser, ficando em branco a página à esquerda da ilustração (p.52):

Figuras 5, 6 e 7 – posições do lobo na página



Fonte: 2020, p.15, 43 e 53.

Como se pode notar, seu tamanho gradativamente diminui e, pelo recurso à focalização, desvela-se a solidão em que se encontra o lobo, em seu afastamento do narrador e, em especial, do leitor.

A aparição de personagens clássicas é rompida, pela aparição de um personagem contemporâneo; um menino de pijamas listrado (p.47). Apesar de não pertencer aos contos de fadas, essa personagem se comporta como as demais, pois também demonstra expressão de desconforto em seu rosto ao ser anunciada pelo narrador:

Figura 8 – menino de pijamas



Fonte: 2020, p.46-47.

Sua vestimenta, contudo, amplia a significação da narrativa, pois projeta uma personagem que não é actante dos contos de fadas, mas, provavelmente, o seu receptor. Assim, esse menino representa todos aqueles que ouvem histórias na hora de dormir, dialogando inclusive com o menino da dedicatória que inspirou Rampazo, e com o próprio autor, como informa o texto da quarta capa de Carrascoza.

Apesar de diferir das personagens clássicas, esse menino também desaparece e prossegue o anúncio do lobo, com o animal diminuindo gradualmente de tamanho em seu afastamento visual. A subversão dessa ordem advém do convite desse menino ao lobo: “– EI, SEU LOBO... QUER BRINCAR?” (p.54):

Figura 9 – convite



Fonte: 2020, p.54-55.

No plano imagético, nota-se o sobressalto do lobo com a atitude do garoto (p.55), demonstrado pelos riscos sobre sua cabeça, recurso emprestado das HQs, que aponta o hibridismo na ilustração. Esse convite deflagra performances de felicidade do animal, que pula várias vezes, enquanto afirma de forma hiperbólica seu desejo de participar: “– SIM. SIIM. SIIIIIM!!!” (p.56).

A obra finaliza com todos os personagens em torno do lobo, felizes, pois em uma nova ordem; a da inclusão social que a brincadeira exige. Como se pode notar, a dialogia do livro de Rampazo (2020) com a tradição e o imaginário popular revela-se

pelo viés da subversão⁵. Essa apropriação da referência, pela subversão que, avulta no plano verbal e imagético, é própria das obras pós-modernas, assim como o hibridismo, segundo Linda Hutcheon, pois definem-se pela contradição: “[...] usam e abusam da forma paródica, das convenções das literaturas popular e de elite, e o fazem de maneira tal que podem de fato usar a agressiva indústria cultural para contestar, a partir de dentro, seus próprios processos de comodificação.” (1991, p.40). Para Nelly Novaes Coelho (2005), essa produção utiliza-se de contos de fadas e de arquétipos, modelos de pensamento e ação, descobertos e estudados por Jung, como componentes do inconsciente coletivo, ou seja, de estruturas psíquicas quase universais, que se exprimem, por meio de uma linguagem simbólica de elevado alcance, unindo o individual ao universal.

Considerações finais

A partir do século XX, a literatura infantil passou a conviver com uma série de releituras redentoras da imagem negativa do lobo. Essa abordagem pode, por vezes, ser questionada, sobretudo se pensarmos no fascínio que lobos e bruxas e outras personagens consideradas más sempre tiveram sobre o público. Contudo,

⁵ Em 1894, surge *O livro da selva*, de Rudyard Kipling (1865 - 1936), que definitivamente mostra outra faceta dos lobos. Embora não sejam protagonistas, são seres que protegem um menino indiano, Mogli, encontrado, ainda bebê, na floresta. O garoto cresce entre aqueles animais e mostra, aos seus leitores crianças e adultos, um profundo respeito pela natureza cujo maior inimigo é o ser humano. Foi um grande sucesso sacralizado pela produção cinematográfica em 1967. No Brasil, foi traduzido por Monteiro Lobato.

Lançado em 1903, em *O chamado da floresta*, de Jack London (1876-1916), o protagonista é um cão, Buck. Após uma série de desventuras iniciadas durante a corrida do ouro no Canadá, no final do século XIX, é contrabandeado para o Alasca, embrenha-se na floresta e passa a liderar uma alcateia. Ao se adaptar à vida selvagem, Buck, ao mesmo tempo em que “organiza” os lobos como grupo, também descobre a própria em natureza primitiva. Graças a isso, muitas vezes será o instinto que salvará sua vida. *Caninos Brancos* é publicado em 1910, mas, aqui, trata-se de um lobo que é domesticado. O texto, de grande sensibilidade, propõe, mais uma vez, uma crítica sobre a relação dos seres humanos com a natureza e, certamente pode-se questionar sobre a validade de “civilizar” um animal.

independentemente disso, os pequenos leitores podem se divertir com narrativas contemporâneas para variadas fases de leitura.

Para Hutcheon (1991), uma das contradições da ficção pós-moderna é a de que ela diminui o hiato entre as formas artísticas altas e baixas, e o faz por meio da ironia em relação a ambas. Conforme Heidrun Krieger Olinto, na produção contemporânea, circulam formas culturais mistas, assim, “[...] textos canônicos são relidos como pontos de cruzamento de discursos amplos, que transcendem as fronteiras tradicionais da esfera do literário e do horizonte de pertença a espaços nacionais linguística e geograficamente circunscritos.” (2003, p.75).

Neste capítulo, a reflexão acerca da intertextualidade voltou-se pois para o estabelecimento de uma comunicação com o leitor. Pôde-se notar que a obra de Rampazo (2020), tanto no plano verbal quanto imagético mobiliza a biblioteca vivida, a memória trastextual do leitor. Esse processo ocorre, conforme Hutcheon (1991), porque a intertextualidade substitui o relacionamento entre autor e texto, pelo entre leitor e o texto, situando o locus do sentido textual dentro da história do próprio discurso, o que cativa o leitor em formação, pois assegura interação e comunicabilidade.

Na obra de Rampazo (2020), essa comunicação ocorre, ainda, por meio da presença de vazios intencionais que geram expectativa e tensão. Sua narrativa captura o leitor, pela dramaticidade, suspense e humor. Além disso, pelo viés da subversão propõe revisões dos conctos de fadas e de julgamentos prévios que se instauram nas relações em sociedade. Como antídoto à solidão, propõe a brincadeira como forma democrática de interação social. Suas ilustrações ampliam o imaginário do leitor, pela “[...] fusão de elementos originários da história mundial, da mitologia grega e dos grandes mitos e lendas religiosos.” (SMADJA, 2004, p.51). A obra, ao revitalizar os contos de fadas, atende às necessidades de ficção e de imaginação do seu leitor. Sua narrativa, por apresentar personagens que precisam romper com conceitos prévios, promove valores humanísticos (CANDIDO, 1995) que permitem verticalizar a formação do leitor em sala de aula.

Suas ilustrações, pela devolutiva de seus olhares constrangidos para um leitor implícito, pois sabem que são analisadas, perscrutadas e, inclusive, julgadas, subvertem a posição clássica, produzindo efeito de humor e assegurando a comunicabilidade. Na configuração da espacialidade, intencionalmente restrita, ganham relevo as expressões faciais das personagens em desconcerto, em especial, ficam em evidência os olhos do lobo. Além disso, como a ilustração do lobo é a única que se repete, explora-se na sua configuração a focalização que lhe confere afastamento do leitor, em especial, do cenário em que se encontra.

Referências

ABERDEEN BESTIARY. Disponível em: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/ms24/search.php?q=wolf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Aesop's fables, translated by V. S. Vernon Jones. London: W. Heinemann, 1912. Disponível em: <https://sites.pitt.edu/~dash/aesopwolf.html>. Acesso em 25 jul. 2022.

ATU INDEX (Aarne-Thompson-Uther Classification of Folk Tales). **Animal tales**. Disponível em: <http://www.mftd.org/index.php?action=atu&src=atu>. Acesso em: 26 jul, 2022.

BEAUVAIS, Pierre de. **A medieval book of beasts**. New York: The Edwin Mellen, 1991.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Editora Vida, 1981.

CAMARGO, Luís H. de. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles. 214 p. Dissertação de Mestrado pela Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARBONNEAU-LASSAY, Louis. **El bestiario de Cristo** – el simbolismo animal en la Antigüedad y la Edad Media. v.1 e 2. Barcelona: Sophia Perennis, 1997.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras,

cores, números. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva *et al.* 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Diccionario de símbolos tradicionales**. Barcelona: Miracle, 1984.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no divã** – Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FALCÓN MARTÍNEZ, Constantino; FERNÁNDEZ-GALIANO, Emilio; LÓPEZ MELERO, Raquel. **Dicionário de mitologia clássica**. Lisboa: Presença, 1997.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2006.

FOURNIVAL, Master Richard. Introduction and commentary by Jeanette Beer. **Master Richard's Bestiary of love and response**. Indiana: Purdue University, 2000.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Tomo 1 (1812). Trad. Christine Röhrig. Apresentação de Marcus Mazzari. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Tomo 2 (1815). Trad. Christine Röhrig. Apresentação de Marcus Mazzari. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.

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

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KIPLING, Rudyard. *O livro da selva*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLINTO, Heidrun Krieger. Literatura/cultura/ficções reais. In: _____; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008, p. 13-47.
- LONDON, Jack. **O chamado da floresta**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- LONDON, Jack. **Caninos brancos**. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2014.
- MALAXECHEVERRÍA, Ignacio (Intr.). **Bestiario medieval**. Madrid: Siruela, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivantina: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- RONECKER, Jean-Paul. **O simbolismo animal**. São Paulo: Paulus, 1997.
- ROWLAND, Beryl. **Animals with human faces**. A guide to animal symbolism. Knoxville: University of Tennessee Press, 1974.
- SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. 3. ed. Matosinhos/Portugal: Kalandraka, 2012.
- SMADJA, Isabelle. **Harry Potter: as razões do sucesso**. Trad. Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- WHITE, T.H. (editor, translator and commentator). **The book of beasts: being a translation from a Latin bestiary of the twelfth century**. New York: Dover, 1984.

Capítulo 4

A perspectiva da linguagem dos contos de fadas na Educação Infantil: uma breve revisão de literatura

Denise Ramos Cardoso¹
Poliana Bruno Zuin

Introdução

Os contos de fadas existem há milhares de anos, mas foi valorizado há alguns séculos, passando a ser contado de maneira mais lúdica, conquistando e encantando diversas crianças e adultos até os dias de hoje. Os estudos nessa área concretizaram-se em meados do século XIX, dando estruturação as literaturas folclóricas, destacando em 1697 o livro de “Contos da mãe Gansa”, entre outros como: O pequeno polegar, Chapeuzinho vermelho”, A bela adormecida, As fadas, Cinderela, O gato de botas, contos e Fábulas, A gata borralheira, do francês Chérel Perrault e Irmãos Grimm (Coelho, 1987; Cademarti, 1986).

No Brasil, esses contos foram reconhecidos através da literatura infantil por meio das obras do Monteiro Lobato, editor e autor de importantes traduções.

Segundo Cademartori (1986, p. 51),

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos.

É importante mencionar que, ao longo do tempo, os contos de fadas passaram e passam por diversas mudanças para conseguir atender as diversas exigências da linguagem moderna, pois esse gênero literário envolve diferentes problemáticas, entre elas, a caracterização de heroínas, heróis, príncipes, princesas, fadas, bruxas, temas esses que fogem dos padrões de realidade e sociedade (Abramovich, 2005).

No entanto, as literaturas infantis são de grande importância no desenvolvimento da imaginação, criatividade, fala e crescimento intelectual da criança, além disso, também são admiradas por diferentes públicos (Bettelheim, 2002; Coelho, 2008).

Bettelheim (2008, p. 20) menciona que,

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento.

Diante disso, trabalhar esse contexto na educação infantil é se deparar com o mundo cheio de desafios e novas possibilidades, assim como, é extremamente desafiador para o professor, visto que, necessita-se dominar a criatividade para conseguir chamar a atenção, tal como, estimular a imaginação, dando vida aos personagens, além de, estimular à leitura.

Ainda neste contexto, Alencar (2017) enfatiza que as essas histórias são passadas de geração por geração enfatizando o respeito e valores da sociedade. Através dos contos, as crianças podem entrar em contato com diversos sentimentos como o amor, raiva, vingança, entre outros, elementos fundamentais que as tornam cada vez mais real.

Contudo, o educador deve buscar conhecer a trama e os personagens para depois apresentá-los as crianças. Desse modo, saber contá-la proporciona uma série de oportunidades de imaginação para os ouvintes. Como Freire (2005) ressalta,

possibilitar o contato com a imaginação desperta curiosidade da leitura.

Desse modo, quando a literatura infantil é trabalhada dentro de sala de aula, possibilita um diálogo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-livro e outras relações culturais. Essas histórias dão base para criação a partir do seu ponto de vista, ou seja, criando novas histórias. Portanto, essa relação harmoniosa com os livros infantis conquista grandes futuros leitores, além de, vivenciar emoções juntos aos personagens, e em alguns momentos, introduzir em sua realidade.

Com isso, percebe-se o quão relevante é a contação de histórias, e principalmente, ser estimulada desde os anos iniciais. Portanto, esse artigo tem como objetivo relatar a importância e perspectiva da linguagem dos contos para a educação infantil e seus efeitos metodológicos em sala de aula.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura com cunho qualitativo sobre o a importância da linguagem dos contos de fadas na educação infantil.

Segundo Gil (1991, p. 44),

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já laborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográfica.

Diante disso, as etapas para a realização desta revisão são: i) determinar as fontes dos artigos e realizar busca direcionada; ii) leitura dos estudos seguindo de exclusão e inclusão de acordo com os critérios pré-estabelecidos; iii) organizar o foco teórico das pesquisas; e iv) Análise e relação entre os estudos; apresentar novas perspectivas sobre o tema.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica se sucedeu também pela busca de referências do contexto histórico dos contos e literaturas infantis, assim como, a importância do

incentivo à leitura e desenvolvimento cognitivo da criança. sendo um subsídio de conhecimento para a discussão

A pesquisa foi realizada através da base de dados do Google Acadêmico. Os termos utilizados nas pesquisas foram: linguagem, contos de fada e literatura infantil. Foi utilizado unicamente o operador booleano AND para integrar os termos da busca. Como critério de inclusão foi estabelecido a temporalidade dos últimos 12 anos (2010 a julho de 2022), em língua portuguesa e como tema principal da pesquisa abordando o a importância dos contos de fada nas séries iniciais. O critério de exclusão ocorreu quando o trabalho era duplicado, não disponível na íntegra, em outras línguas e o conteúdo principal não atendia a pergunta norteadora da revisão. As produções selecionadas foram catalogadas quanto ao ano de publicação, nome dos autores, tipo de estudo e objetivo principal.

Resultados

Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados para integrar a revisão de literatura.

ANO	Nome dos autores	Tipo de estudo	pontos relevantes nas pesquisas
2021	Soares, C. C.; Carvalho, E. S. F.; Fagundes, I. G.; Franco, C. C. S.	Abordagem qualitativa	Pesquisa realizada com base no relato de educadores e educandos sobre o uso dos contos infantis na prática educativa, técnicas utilizadas no processo de ensino e as perspectivas dos alunos.
2020	Silva, A. P. M.; Camargo, G.	Abordagem qualitativa	Estudo abordou a percepção das professoras da Educação Infantil sobre o uso de contos de fadas para o processo de desenvolvimento das crianças e quais

			abordagens são utilizadas. Destaca-se a importância do planejamento das atividades.
2021	Junior, P. A. F. R.; Thies, V. G.	Abordagem qualitativa	Pesquisa realizada com jovens sobre suas perspectivas acerca de contos de fadas vivenciadas ao longo da infância e quais os impactos para o desenvolvimento pessoal. Interessante ressaltar a influência de novas releituras sobre os contos de fadas tradicionais que estão sendo produzidas por grandes empresas cinematográficas.
2011	Filha, C. X.	Abordagem qualitativa	Entrevista realizada com crianças, pré-adolescente e adolescente acerca de suas respectivas perspectivas sobre a construção do imaginário sobre príncipes e princesas dos contos de fadas. Destacam-se nos discursos a predominância das características físicas e comportamentais do que é socialmente “aceitável”, o que pode interferir no desenvolvimento de preconceitos e a

			dificuldade da autoaceitação.
2020	Paz, A. M. L.; Silvia, M. F. G.	Abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa-ação	Estudo abordou a contribuições da música em contos de fada para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes.
2019	Gomes, L. S.; Silva, C. Y. G. S.	Pesquisa de campo qualitativa	Investigar qual o valor atribuído aos Contos de Fadas por professores da Educação Infantil de uma escola do município de Paranaíba - MS

Fonte: Autoria própria.

A busca na literatura forneceu predominantemente pesquisas qualitativas baseadas em entrevistas com escolares e professores atuantes no ensino fundamental, além disso, estudos abordando a origem da literatura infantil as quais refletem problemáticas sociais por meio de personagens ricos em características estéticas e morais.

Pesquisa realizada com professores e estudantes em município brasileiro, demonstrou a recorrência do uso da literatura infantil nas práticas educativas, destacam-se os contos clássicos e fábulas as quais foram citadas por aproximadamente 70% dos educadores. Ressalta-se que aproximadamente 57% dos profissionais utilizaram o recurso da narrativa efetiva para envolver os alunos na atividade (Soares, et al., 2021).

No artigo de Silva et. al. (2020) foi ressaltado a importância do planejamento das atividades lúdicas com uso de recursos audiovisuais e palpáveis como fantoches, palitoches, áudio com representação cenográfica, pinturas, músicas, vídeos e livros garantem maior atenção do aluno e estímulo da imaginação. Entretanto, alguns profissionais mencionam a importância de proporcionar o aluno desenvolver maior autonomia no processo de aprendizagem e participativo junto ao planejamento das atividades. Logo, permitir que o aluno escolha a leitura do dia e

garantir o acesso aos contos, faz os alunos se sentirem parte do processo e maior acolhimento para reflexões futuras sobre as vivências diárias com o conto de fadas (Silva; Camargo, 2020).

Já a pesquisa de Soares et. al. (2021) apontou que os contos estimularam diversidades de sentimentos, porém 65% dos entrevistados estudantes expressaram o estado de felicidade ao participar da atividade. Além disso, ao ser solicitado o desenho referente a história contada, as crianças conseguiram demonstrar características de personalidade por meio dos traços e escolha dos contos favoritos (Soares, et al, 2021).

O artigo aponta a importância de compreender a percepção das professoras sobre o conto de fadas, pois pode ocorrer influência da sua subjetividade e vivência pessoal quando criança na forma de trabalhar com os alunos no pré-escolar. Posteriormente, cabe o profissional fazer uso de recursos materiais e diversas didáticas para alcançar o estímulo do imaginário e criatividade, junto ao juízo de valor e a interrelação da narrativa à realidade do indivíduo (Silva; Camargo, 2020).

Novas perspectivas sobre os tradicionais contos de fadas que grandes empresas cinematográficas como a Disney recriaram e acabaram influenciando no enredo das histórias. Portanto, as narrativas dos contos de fadas estão sendo adaptados aos interesses comerciais, diminuindo o impacto social que essas obras podem apresentar. Além disso, a nova geração social está sendo impactada quanto ao despertar do incentivo à leitura das obras, observado na recorrência do uso das palavras livro ou livrinho de aproximadamente 30% durante a entrevista (Junior; Thies, 2021)

Em pesquisa de Filha (2011) com crianças, pré-adolescente e adolescente percebe-se, por meio dos discursos dos entrevistados, como as características dos personagens das narrativas podem influenciar na formação de padrões estéticos e sociais dos gêneros. Entre os aspectos negativos das obras estão a ideia da dependência da mulher em ter a presença física do homem para ser feliz ou ser salva, padrões europeus de beleza e a heteronormatividade. Ressalta-se que dependendo do gênero do leitor a interpretação da história e personagens podem ser

diferentes podendo estar relacionado com a educação vivenciada na vida diária com seus grupos sociais.

É notório as diversas ações e metodologias utilizadas de forma interdisciplinar para melhorar a capacidade de interpretação e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além da narrativa e da linguagem dos contos de fadas, foi observado por Paz e Silva (2020) a importância da relação com a música dentro das narrativas como pontos fundamentais no enriquecimento do vocabulário. Essa pesquisa foi realizada em três escolas públicas da região de Pernambuco, onde os dados foram coletados através da observação dos participantes e de oficinas pedagógicas, sendo possível promover reflexões de acordo com sua imaginação e realidade. Ainda no mesmo contexto, observa-se a relevância da pesquisa de forma positiva pelos alunos tanto no entendimento quanto na capacidade de discutir sobre o enredo das histórias.

A pesquisa de Gomes e Silva (2019) explora a importância dos contos para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, viabilizando diversas discussões e contato com diferentes histórias. Foi realizado a partir de uma entrevista semiestruturada com 5 professores da educação infantil. Com isso, foi relatado a relevância que o trabalho com atividades lúdicas é indispensável, pois desperta o interesse muito maior da criança. Além disso, a utilização de outros estímulos necessários para o desenvolvimento da criança.

Discussão

Diante do que foi explorado, verifica-se que as literaturas infantis, como os contos de fadas, desempenham um valor muito importante no contexto do ensino-aprendizagem das crianças, visto que, lhe dar oportunidades de vivenciar o mundo com diferentes emoções, e principalmente, explorando sua criatividade.

Segundo Pinheiro e Gomes (2018), os livros infantis são fontes de organização de pensamento. Através deles, o leitor é capaz de criar formas, cenários, personagens, colaborando,

assim, no desenvolvimento da sua criatividade, possibilitando uma socialização e o prazer pela leitura.

Seguindo o contexto pedagógico da linguagem dos contos de fadas, a contação de histórias tem sido cada vez mais presente nas escolas.

Migues (2020, p. 28) menciona que,

Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

Dessa forma, estimular a criança a ler, imaginar, criar, estamos dando um grande passo no desenvolvimento da personalidade e aprendizagem desse pequeno leitor.

No entanto, é necessário ter o domínio e a compreensão dos significados dos contos para conseguir explorar da melhor forma em sala de aula (Peixoto; Viana, 2002; Bettelheim, 2002). Além disso, o mesmo autor menciona que “a imaginação da criança, abrindo-a para o inesperado, o imprevisível ou, em outras palavras, para o novo, a possibilita e mudanças, a utopia” (Peixoto; Viana, 2002, p. 56).

Então percebe-se que:

os contos de fadas fornecem preciosa contribuição à educação. Sua principal função realiza-se no nível afetivo, dando oportunidade às crianças de lidar simbolicamente com seus impulsos agressivos, suas culpas, seus desejos, seus medos – seu mundo interno – através da identificação com as personagens e situações conflituosas que caracterizam esse tipo de história (Conde, 1996, p.40).

Desse modo, vimos que a contação de histórias influencia nos fatores intelectuais e emocionais do ouvinte e leitor, fatores esses, indispensáveis no ato da criação da imaginação. Além do mais, contribui no incentivo da continuidade da leitura dentro e fora de sala de aula. Pois a literatura e a leitura têm um papel muito importante como agente de formação.

Nesse contexto, percebemos a importância dos livros no desenvolvimento cognitivo e imaginário do leitor. Bettelheim (2002, p. 68) enfatiza que para as crianças “ler significa penetrar e participar do mundo secreto”, ou seja, além de melhorar sua linguagem, escrita, entre outros domínios, a leitura é aventura, através dela somos capazes de ser e estar em diversos locais da nossa imaginação.

Como Vigotski (2009, p. 22) demonstra em seus documentos que a:

atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

Conclusão

Após a análise de diferentes estudos é evidente a importância histórica do conto de fadas na literatura infantil a qual por muitos anos se propagaram por meio da linguagem oral, posteriormente a escrita, teatro e cinema. Novos estudos apontam como as narrativas podem proporcionar entretenimento, reflexões, autoconhecimento e despertam diferentes emoções como fé. Por isso, é fundamental o conhecimento aprofundado da literatura infantil para que o docente possa desenvolver um planejamento eficaz aproveitando diferentes metodologias dependendo do objetivo proposto e do público alvo.

Apesar do conto de fadas ser um grande estimulador da leitura, evidencia-se hoje uma tendência dos indivíduos a buscarem novas releituras de clássicos e produções cinematográficas com grandes efeitos especiais que a tecnologia proporciona. Entretanto, a essência do conto de fadas acaba se perdendo devido as novas produções desenvolverem um roteiro menos crítico e mais neutro.

Além disso, é importante tornar o aluno participativo da atividade de leitura dos contos de fadas, pois muitos já

apresentaram contato com as histórias e tem discernimento sobre os seus conteúdos o que favorece o professor na orientação de atividades mais objetivas e o conhecimento sobre como está a capacidade de interpretação do aluno. Embora os personagens sejam cercados de fantasias, há situações problemáticas no conteúdo das obras que podem despertar diversos discursos sociais como estereótipos sociais, desigualdade de gênero e padronização de beleza.

Logo, o uso de contos de fadas nas atividades escolares deve ser mais explorado e incentivado por ser um material rico em conteúdo e apresentarem linguagem fácil junto ao lúdico, favorecendo o desenvolvimento a linguagem e raciocínio da criança.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- ALENCAR, M. **Histórias sem fim**. In. Gagliardi, Márcia (org.) Contos de fadas: apostilas para fins didáticos. Botucatu, SP, 2017.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 21ª ed., 2008.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo, Ática Editora, 1987.
- COELHO, N. N. **O Conto de Fadas Símbolos Mitos e Arquétipos**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas. 2008.
- CONDE, N. R. O significado pedagógico dos contos de fadas. **Presença pedagógica**, v. 2, n. 11, p. 36-47, 1996.
- FILHA, C. X. Era uma vez uma princesa e um príncipe: Representações de gênero das narrativas de crianças. **Revista Estudos Feministas**, v.19, n. 2, p.591-603,2011
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Ática, 31.ed., 2005.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMES, L. S.; SILVA, C. Y. G. Da fantasia à realidade: os contos de fadas no contexto escolar. **Psicologia da Educação**, v. 49, p. 99-115, 2019.
- JUNIOR, P. A.F.R.; THIES, V, G. Em busca dos contos de fadas na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.26, p.1-19,2021.
- PAZ, A.M.A; SILVA, M.F.G.O enriquecimento do vocabulário dos estudantes por meio da música em contos de fadas no âmbito das práticas pedagógicas dos professores da educação básica. **Dialogia**, n. 36, p. 428-440, 2020.
- PEIXOTO, M. A.; VIANA, N. **O significado pedagógico dos contos de fadas**. Goiânia, Edições Germinal, p. 51 – 57, 2002.
- PINHEIRO, M. P.; GOMES, S. R. Os “Novos” Contos de Fadas: radicação e Inovação em A Bela e a Adormecida, de Gaiman e Riddell. **Rev. Ilha Desterro**, v. 71, n.2, 2018.
- SILVA, A. P. M. S.; CAMARGO, G. Imaginação e criatividade dos contos de fadas na educação infantil: olhares das professoras das crianças pequenas. **Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 66-82, 2020.
- SOARES, C. S.; CARVALHO, E. S. F.; FAGUNDES, I. G.; FRANCO, C. C. S. F. A psicopedagogia e os contos de fadas na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 1, p. 92-100, 2021.

Capítulo 5

É possível aprender outras línguas brincando? O ensino de inglês em diferentes contextos

Sandra Regina Buttros Gattolin¹

Fernanda Martins Moreira²

Caroline Viviane Silva Simões dos Santos³

Introdução

O presente capítulo, assim como os demais nesta coletânea, surge da oportunidade dada a suas autoras de conversar com as participantes do curso de Especialização em Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas”, sobre a possibilidade e a importância da literatura, dos jogos e da ludicidade no ensino de inglês desde a Educação Infantil. Partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva (DEL RÉ et al, 2014, 2015, 2020), apoiadas em Bakhtin/Volóchinov (1985), Vygotsky (2005, 2007), François (2005) e Bruner (1975, 1985, 2007). Nosso objetivo é refletir sobre o processo aquisição/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira por meio dos jogos, da ludicidade e das brincadeiras a partir de alguns dados em contextos de ensino de inglês.

Iniciamos, contextualizando o ensino de inglês para crianças na atualidade. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa e a base teórica que fundamenta a análise dos dados. Os dados que aqui trazemos foram gerados em duas situações diferentes, uma, durante a pesquisa de mestrado de Moreira (no

¹ Professora Sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: sandragattolin@ufscar.br.

² Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/Araraquara-SP. E-mail: fernanda.m.moreira@unesp.br.

³ Graduada em Letras pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: carolinesimoes@estudante.ufscar.br.

prelo) e a outra, na prática de Santos⁴ durante sua atuação na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Finalizando, tecemos considerações a respeito das duas experiências, procurando reafirmar a relevância de um contexto de ensino e aprendizagem que valorize a interação com a criança, seja no ambiente escolar, seja nas atividades realizadas em casa no contexto de ensino remoto, e o conhecimento que a criança já tem de si e do mundo.

Os contextos de ensino de língua inglesa com e para crianças

A oferta de inglês para crianças no Brasil não é um evento recente; há muitas décadas ele tem se feito presente nas escolas de idiomas, inicialmente, e nas escolas regulares particulares, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo depois.

Com o passar do tempo, a educação em inglês, foco deste estudo, assume um papel fundamental, decorrente de “uma sociedade globalizada, em que o contato com diferentes línguas e culturas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e da tecnologia, entre outros” (ROCHA, 2007, p. 275). Assim, lentamente, a oferta de língua inglesa nas escolas públicas municipais e estaduais vai se concretizando por meio de projetos e da iniciativa de algumas prefeituras que, inclusive, desenvolveram seus próprios Planos Curriculares, visando contemplar a inclusão desse conteúdo⁵. Não se pode pensar, entretanto, que o processo de inserção do inglês na rede pública tenha sido e ainda seja consonante, pelo contrário, são muitos os desafios enfrentados por professores e gestores. Apesar da

⁴ Referimo-nos a uma das autoras do capítulo, Caroline Viviane Silva Simões dos Santos, durante sua atuação em um projeto de extensão para o qual preparava material instrucional para o ensino de inglês com crianças da UAC, Universidade Federal de São Carlos.

⁵ Recente publicação do Conselho Britânico apresenta uma amostra significativa da oferta de inglês nas redes públicas brasileiras. O documento está disponível em https://www.inglesnas escolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf.

expansão da oferta de inglês, os conflitos existentes residem no fato de não haver qualquer referência à língua estrangeira na BNCC (BRASIL, 2017) voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). O primeiro e, talvez, maior desafio, a nosso ver, é a inexistência de cursos de licenciatura em inglês para crianças de zero a 10 anos de idade; o segundo refere-se à falta de diretrizes que orientem esse ensino; e o terceiro, a não obrigatoriedade da oferta, pelo menos, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse conjunto de fatores contribui para que ainda haja uma significativa distância entre as oportunidades disponíveis para crianças de famílias com maior poder aquisitivo e aquelas das camadas menos abastadas.

Pesquisadores e estudiosos preocupados com essa temática (SANTOS, L. 2005; ROCHA, 2006; ROCHA; BASSO, 2008; TONELLI; CHAGURI, 2011; 2014; TANACA, 2017; TONELLI; PÁDUA, 2017; KAWACHI-FURLAN; TONELLI; GATTOLIN, 2022; entre muitos outros); vêm, há mais de duas décadas, denunciando essa situação e clamando por mudanças junto aos órgãos competentes. A devolutiva, porém, vem a passos muito lentos. Concomitantemente, um número incontável de ações tem sido implementado, visando minimizar as lacunas a que acabamos de nos referir. Em sua maioria, são cursos de extensão e especialização com foco na formação docente e na produção de materiais para ensino de línguas estrangeiras para crianças, além dos vários eventos promovidos pelos pesquisadores da área com o apoio das instituições a que estão afiliados.

Embora a atenção dos estudiosos se volte principalmente para o contexto público de ensino, entendemos que os mesmos desafios se fazem presentes nas escolas particulares, nas escolas de educação bilíngue e, também, nas escolas de idiomas. Desses, talvez o menos investigado seja o contexto dos cursos livres de línguas, local de onde advém a experiência que compartilhamos neste capítulo.

Sobre as escolas de idiomas

As escolas de idiomas⁶ são muito populares no Brasil e propõem-se ao ensino de línguas estrangeiras, tendo como foco, principalmente, o idioma inglês. São instituições de ensino particulares que buscam suprir uma demanda não contemplada pelas escolas regulares públicas ou privadas do país. Devido ao fato de o ensino de inglês ser obrigatório somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, os cursos de inglês em escolas de idiomas atendem uma demanda livre e se ajustam às necessidades dos que os procuram. É fato haver uma expansão na oferta de língua inglesa para crianças em escolas públicas e particulares, a depender de uma decisão da secretaria de ensino do município ou da coordenação da escola. Porém, na ausência dessa oferta, cresce a procura por escolas de idiomas. Segundo o Portal do Franchising⁷, vinculado à Associação Brasileira de Franquia, (ABF), calcula-se que o ensino de idiomas fature mais de R\$35 bilhões anuais no Brasil, confirmando ainda haver uma alta demanda por cursos de línguas no país.

As escolas que não fazem parte de uma rede de franquia seguem suas próprias diretrizes, tendo mais liberdade na escolha quanto à carga horária, ao material didático, à duração dos cursos, ao sistema de avaliação, à decisão sobre a idade inicial dos alunos, entre outras questões pertinentes à gestão escolar. Como não são reconhecidos pelo Ministério da Educação, e por não existir também um órgão regulador desses cursos, as escolhas metodológicas são de responsabilidade da coordenação pedagógica.

As franquias de idiomas seguem o mesmo protocolo das escolas próprias, contudo é a franqueadora que faz o papel regulador, determinando o material didático, assim como a venda do seu próprio material, “treinando” professores e funcionários,

⁶ O contexto da escola de idiomas foi pesquisado por Fernanda Martins Moreira, uma das autoras do capítulo, durante sua pesquisa de mestrado ainda no prelo.

⁷ Disponível em: <https://www.portaldofranchising.com.br/franquias/franquias-de-escolas-de-idiomas/>. Acesso em 09 de setembro de 2022.

e estabelecendo padrões e metas a serem cumpridas. Essa regulação pode apresentar diferentes graus de rigidez, a depender do direcionamento da franquia.

Como prestadora de serviços educacionais, muitas escolas de idiomas são também reconhecidas como centros autorizados, cadastrados e regulados para a aplicação de exames internacionais de proficiência em línguas estrangeiras, atendendo às particularidades de cada exame, como é o caso dos exames de Cambridge, desenvolvidos pelo Cambridge Assessment English, do departamento de certificação de língua inglesa da Universidade de Cambridge. Tais exames, de reconhecimento internacional, costumam ser exigidos em editais de programas de pós-graduação, cursos de graduação no exterior e em outras situações mais específicas.

Segundo Marcelino (2009), as escolas de idiomas suprem a demanda não atendida na escola regular para o aprendizado de um outro idioma, complementando a educação das crianças e promovendo a fluência e obtenção dos certificados internacionais, como os mencionados anteriormente. O autor ainda recorda que várias escolas regulares particulares de São Paulo, na tentativa de suprir a oferta do ensino de línguas, começaram a terceirizar o ensino de idiomas, recorrendo às escolas de idiomas para isso. Esse momento da história, de acordo com Marcelino (2009), acabou por dar origem ao início da era das escolas bilíngues. Por uma limitação de espaço, não nos dedicaremos a esse tópico neste texto.

Contextos da pesquisa

Como mencionado na introdução deste capítulo, os dados que apresentamos e discutimos derivam de dois contextos diferentes que acabam convergindo em seu propósito, qual seja o de explorar os diversos formatos⁸ a que as crianças estão expostas naturalmente em seu dia-a-dia, para ensinar-lhes a língua inglesa por meio da valorização de jogos e brincadeiras.

⁸ O conceito de formato (BRUNER, 1975, 1985, 2007) será apresentado na seção 2 deste capítulo.

Para facilitar o entendimento do leitor, vamos chamar esses dados de “primários” e “secundários”.

Os dados primários, assim chamados por terem sido gerados em um momento anterior aos que chamamos de secundários, são recortados da pesquisa de mestrado de Moreira (no prelo). Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, longitudinal, interpretativa e indutiva. A pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas, localizada em uma cidade do interior paulista. Essa escola oferece cursos de inglês para crianças a partir de 3 anos, às vezes menores, em turmas de no máximo 10 alunos, normalmente duas vezes por semana, aulas de uma hora de duração e interação entre professora e crianças mesclando português e inglês. É um contexto formal de aprendizagem com propostas de atividades pedagógicas lúdicas e interativas. A escola atende também a demandas personalizadas, aulas particulares com programas desenhados para atender objetivos específicos dos estudantes ou de suas famílias, como o caso da criança observada no estudo de caso de Moreira.

É nesse contexto que se encontram G.⁹ e sua professora de inglês. G. chega à escola com apenas 1 ano e 3 meses de idade, ainda sem falar sua língua materna (LM). Havia um desejo dos pais, monolíngues, de que a criança, em contato com outra língua desde muito cedo, se tornasse bilíngue. Após uma familiarização da criança com a escola de idiomas e com as pessoas que circulam nesse espaço escolar, deu-se início às aulas particulares, três vezes por semana, com uma hora de duração e interação somente em inglês entre professora e criança.

Os dados secundários foram extraídos do arquivo pessoal de uma professora de inglês, que, à época, estava em vias de conclusão do curso de Letras Inglês/Português em uma universidade federal, onde participava do projeto de extensão, intitulado “Ensino e Aprendizado de Línguas na Educação Infantil: é possível aprender outras línguas brincando?”, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão sob o número

⁹ Referência à criança observada na pesquisa citada. A abreviação tem o objetivo de preservar a identidade da criança.

23112.023105/2020-27, e coordenado pela Profa Dra Poliana Bruno Zuin, uma das organizadoras deste livro.

Nesse projeto, cabia à então graduanda produzir material e ministrar aulas de inglês a crianças da Unidade de Atendimento à Criança (UAC). Segundo informações disponíveis no site da UAC¹⁰,

A Unidade é voltada para educação de crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, sendo constituída como primeira etapa da educação básica. Como parte de um sistema nacional de educação, leva em consideração os documentos governamentais e legislativos que regulamentam a educação infantil: as “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (BRASIL, 2010) e os “Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

Complementarmente, o público atendido pela UAC são filhos dos servidores docentes e técnico-administrativos, além dos filhos de discentes dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados na universidade em que a Unidade está alocada.

Do arquivo da professora, trazemos excertos do material produzido e aplicado a uma turma de crianças entre três e quatro anos de idade. Outras informações sobre o contexto de elaboração e aplicação do material são apresentadas à seção 3.2, neste capítulo.

Na sequência, discorreremos sobre a teoria que fundamenta a análise dos dados.

Os jogos e as brincadeiras na aquisição/aprendizagem de línguas

No presente trabalho daremos destaque aos formatos encontrados e discutidos na pesquisa de Moreira (no prelo), em que a pesquisadora observou como a interação estabelecida entre criança e professora, possibilitou a entrada da criança, ainda em processo de aquisição da língua materna, na outra língua.

¹⁰ <https://www.uac.ufscar.br/a-uac/apresentacao#>

A perspectiva dialógico-discursiva ((BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017; DEL RÉ et al, 2014, 2015) leva em consideração o papel do outro no processo de aquisição da linguagem. É na interação entre o eu e o outro que a criança entra na língua(gem) e se relaciona com o mundo. Sendo assim, buscaremos olhar para a interação criança/professora e crianças/atividades propostas pela professora a partir dos formatos propostos por Jerome Bruner (1985).

Del Ré (2015) destaca que Bruner foi um dos primeiros a estudar a interação entre a criança e seu interlocutor buscando compreender como as estruturas de ação e de atenção do homem se refletem nas estruturas linguísticas. Nesse sentido, Bruner, a partir do processo de interação que foi estabelecido na diáde mãe-criança, observou que à medida que a criança domina essas estruturas, acontece o processo de aquisição da língua(gem).

É na interação criança-adulto (BRUNER, 1985, 2007), desde o seu nascimento, que a criança adquire a sua língua materna (LM) e, aos poucos, posiciona-se no diálogo, alterna papéis, desenvolve-se na linguagem e pela linguagem. A partir da observação dessa interação, o autor conclui em seus estudos que o desenvolvimento do domínio da brincadeira (entre animais e humanos) durante a imaturidade, serve como uma preparação para a vida técnica-social, constitutiva da cultura humana. Bruner, ainda, destaca:

Mas nenhuma categoria abaixo do homem encontramos os “jogos” da infância, que são a marca e o encanto da imaturidade humana – as variantes do esconde-esconde, do andar de cavalinho, do montar-à-amazonas, etc. pois todos os outros dependem, de alguma forma, do uso e da troca de linguagem. São jogos constituídos por linguagem e que só podem existir se a linguagem estiver presente (BRUNER, 2007, p. 38).

Compreendemos, assim, a relevância dos jogos no processo de aquisição da linguagem a partir da interação criança-interlocutor. É por meio dessas atividades languageiras que a criança terá oportunidade de fazer uso sistemático da linguagem com um adulto, terá acesso às unidades da língua e construirá

sentidos, além disso, há o elemento social constitutivo da própria interação. Para Bruner (2007, p.38) “os jogos são, em poucas palavras, um formato idealizado e estritamente reduzido”. Nesse sentido, de modo geral, os formatos de jogos possuem uma estrutura e um conjunto de regras de realização, incluem uma atribuição de papéis que podem ser alternados e há uma distribuição de atenção por uma sequência ordenada de acontecimentos.

De acordo com Bruner (1975), a entrada da criança na linguagem acontece a partir dos formatos dentro das relações sociais. O autor conceitua formato como “um exemplo simplificado dessa classe de relações. É um microcosmos cercado de regras em que o adulto e a criança fazem coisas para e com o outro (BRUNER, 1975, p.76, tradução nossa)¹¹. Eis alguns exemplos: jogos de esconder e aparecer, jogos simbólicos, narrativas, canções, jogos lúdicos, saudações, leitura compartilhada, etc. Além disso, é significativo destacar que os formatos crescem e se desenvolvem, modificam-se, podem variar e construir novos significados ou estratégias que auxiliem no seu objetivo. O outro/adulto, em interação com a criança, propõe a atividade e compartilha a atenção, a criança constrói sentidos e, gradualmente, ocupa seu espaço de sujeito no diálogo. À medida que a criança se apropria do formato, ela é capaz de alternar papéis e modificar/ampliar/alterar o formato original.

Neste capítulo, nosso olhar se volta ao aprendizado de outra língua, no caso o inglês. Apesar de Bruner (1985, 2007), em seus estudos, discutir a entrada da criança na LM, seus conceitos podem ser usados para discutir a entrada da criança em outra língua, sendo que há elementos presentes que nos permitem essa reflexão: a presença dos formatos, o papel do outro na relação social, o uso sistemático da linguagem, alternância de papéis, atenção conjunta, apenas para citar alguns.

Como já foi dito, o outro tem papel significativo no processo, sendo necessária a adaptação do discurso adulto para a criança, ou seja, ajustamentos que permitam à criança

¹¹ A format is a simplified exemplar of that class of relationships. It is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to with each other.

compreender aos poucos as diferenças conceituais e as funções comunicativas no uso da linguagem. Segundo Bruner:

[...] essa “adaptação” da interação do discurso inicial requer cenários familiares e rotinizados, formatos, para que a criança compreenda o que se está a passar, dada a sua capacidade limitada para o processamento de informação. Estas rotinas constituem o que entendo por um sistema de suporte à aquisição da linguagem. (BRUNER, 2007, p. 34)

Nos itens subsequentes, apresentaremos dois relatos de experiências de ensino de inglês no Brasil: o contexto de pesquisa de Moreira (no prelo), a escola de idiomas, e propostas de atividades em inglês para crianças de 3 a 4 anos, no contexto de educação infantil, já mencionados anteriormente.

Relatos de nossas experiências em inglês

Uma cena na escola de idiomas - brincando de casinha

Apresentamos uma cena da interação de G. e sua professora. A coleta dos dados foi realizada em uma escola de idiomas no interior de São Paulo com a autorização e orientação do Comitê de Ética¹². Os dados integram o banco de dados NALíngua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem), coordenado pela Profa. A Dra. Alessandra Del Ré.

Foram feitas gravações em vídeo, uma ou duas vezes ao mês, com duração de aproximadamente uma hora, o tempo da aula. Os principais sujeitos são a criança e a professora, entretanto, a observadora interage com a criança sempre que solicitada ou de maneira espontânea, uma orientação do Comitê de Ética para que a criança se sentisse o mais à vontade possível diminuindo assim os danos de ter uma observadora na sala.

Conforme mencionamos, G. chega à escola muito cedo (1;3 anos) e desde o início sempre houve uma preocupação, por parte da escola e da coordenação, para que a criança se sentisse acolhida

¹² CAAE 18115219.8.0000.5400 (Certificado de Apreciação e Aprovação Ética)

nesse espaço. Houve uma adaptação inicial e a construção de um vínculo afetivo, portanto, a criança só participaria das aulas e ficaria na escola se ela assim quisesse, respeitando sua vontade e suas escolhas. G. se adaptou bem, tanto com as pessoas quanto com a abordagem proposta, interação somente em inglês com a professora e demais pessoas que trabalham na escola. A partir da coleta de dados, foi constituído um *corpus* longitudinal dos 2 anos 10 meses até os 7 anos.

Na escola de idiomas, na interação entre G. e sua professora, os formatos estão presentes nas atividades, aparecem simples e vão se modificando. Entretanto, não se trata da LM, mas de um processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, o inglês. Bruner (2007) que observou os formatos que surgiram na interação de duas crianças com suas respectivas mães (Richard, entre 5 e 24 meses; Jonathan entre 3 e 18 meses) na aquisição de LM, ao observar o jogo de esconde-esconde percebeu as adaptações e ajustamentos para que a criança participasse do jogo e, ainda, observou que à medida que a criança incorpora as regras do jogo e evolui, a mãe introduz novos elementos. Esse suporte pode ser observado nas intervenções da professora de G. que na ausência de repertório em inglês por parte da criança, a professora cria condições para incluí-la no diálogo, fazendo os ajustes necessários até que ela possa assumir um papel mais ativo na interação por meio do inglês. Por meio da apresentação dos formatos presentes na interação/aula e a análise de uma cena, observa-se a relevância dos ajustamentos/adaptações do discurso da professora.

Com o objetivo de apresentar os formatos presentes no *corpus* da pesquisa de Moreira (no prelo), trazemos um quadro adaptado das atividades rotineiras presentes no recorte de 2, 10 anos – 3, 7 anos. Na primeira coluna, nomeamos os formatos encontrados e, na segunda coluna, uma breve descrição.

Quadro 1 - Atividades rotineiras

Leitura compartilhada	refere-se a livros de histórias infantis em inglês que a professora lê para a criança. A leitura está presente em todas as aulas.
Clean up	refere-se à organização da sala ao término de cada atividade.
Brincadeiras com jogos didáticos:	referem-se a atividades utilizando recursos utilizados pela escola de idiomas para o ensino de inglês como língua estrangeira para crianças menores, geralmente a partir dos 3 anos.
Brincadeiras com brinquedos:	referem-se às atividades utilizando brinquedos comuns com a finalidade de ensinar vocabulário e estruturas através da interação com o objeto.
Atividades escolares:	referem-se a atividades de colorir, pintar com tintas, usar massinha de modelar, carimbos, assistir a vídeos infantis, websites interativos etc.
Atividades com <i>realia</i>:	referem-se aos objetos comuns que são levados para a sala de aula de ensino de língua inglesa com o objetivo ensinar vocabulário e praticar estruturas usando o objeto.
Canções	referem-se às canções utilizadas na escola para o ensino de inglês para crianças – são canções de saudação, canções de despedida, canções com histórias, canções de ninar e canções infantis, em geral.

Fonte: Adaptado de Moreira (no prelo)

Destacamos que os formatos apresentados acima são as propostas da professora/escola, porém, é possível perceber nas análises que formatos da esfera familiar são trazidos para a esfera escolar como veremos na análise na abaixo.

Na cena apresentada no Fragmento 1, G. está com 3 anos, 2 meses e 30 dias. A professora propõe brincar com a casa-livro – um livro de pano com dois bonecos que se encaixam em um bolso na capa, um menino e um menina, e, ao abrir o livro, forma-se uma casa de bonecas com três cômodos (quarto, banheiro, cozinha) e seus respectivos móveis, no quadro acima esta atividade situa-se em brincadeiras com brinquedo.

Percebemos que a brincadeira constrói um cenário em que situações do cotidiano podem ser trazidas para essa interação, considerando que esse espaço da “casa”, incluindo o que se faz nele, é do conhecimento da criança. O formato do banho, próprio da esfera familiar, aparece nessa interação em inglês e a familiaridade da criança com esse formato serve de apoio para que a professora desenvolva a atividade (um jogo simbólico).

Figura 1: “Casa-livro”



Fonte: elaborado por Moreira

A criança tenta tirar a calça do boneco e a professora explica que ele precisa usar calças e que somente pode tirá-las se ele tiver que ir ao banheiro, e a criança concorda. Então, a professora pergunta se ele precisa tomar banho, G. diz “uhum” e balança com a cabeça, o que é interpretado como um sim pela professora. Então, a professora (PROF.) pede para que G. o leve ao banheiro na casinha de pano.

Fragmento 1 – *Does he need to take a shower?*

<ol style="list-style-type: none"> 1. PROF. because he needs to wear pants... only when you go to: the bathroom you take off your pants, right ? 2. Ação: PROF. coloca as calças no boneco 3. G.right . 	<ol style="list-style-type: none"> 1. PROF. por que ele precisa usar calças... somente quando você vai ao: ao banheiro você tira as calças, certo ? 3. G. certo.
--	--

<p>4. PROF. when you take a shower... does he need to take a shower ?</p> <p>5. G.uhum@i.</p> <p>6. PROF. yes?</p> <p>7. PROF. ok so:... take him to the bathroom .</p> <p>8. Ação: G. leva o boneco até o banheiro da casinha de pano.</p> <p>9. G. I: take the pants .</p> <p>10. Ação: G. tira as calças do boneco</p>	<p>4. PROF. quando você toma banho... ele precisa tomar banho?</p> <p>5. G.uhum@i.</p> <p>6. PROF. sim?</p> <p>7. PROF. ok então:... leve o para o banheiro.</p> <p>9. G. Eu:: tiro as calças .</p>
---	---

Percebe-se um engajamento da criança e uma atitude responsiva. As respostas de G. são as ações, seguidas de gestos, gestos-vocais ou vocais. A criança compreende a situação apresentada pela professora e concorda que só pode tirar as calças quando vai ao banheiro, situação que faz parte do seu cotidiano familiar e que é trazido para a cena. Ela dá uma resposta vocal (3) ao dizer “*right?*”. Percebemos que ela quer tirar a calça do boneco e, por isso, responde afirmativamente que ele precisa ir tomar banho, ela leva o boneco até o banheiro, uma resposta-ação ao comando da professora “*Take him to the bathroom?*” (7), e essa vontade se confirma quando ela enuncia “*I take the pants?*” (9), onde observamos uma ênfase que a criança dá para dizer que “ela” irá tirar a calça do boneco.

A atividade tem uma terceira “pessoa” que serve como um elemento auxiliar nessa interação, o boneco. Ele vai utilizar o banheiro, dar descarga, lavar as mãos, tomar banho, trocar de roupa etc. A professora vai guiando as ações da criança nesse cuidado com o boneco. Ao mesmo tempo em que ela dá os comandos em inglês, a criança faz o que está sendo pedido. Entendemos que as respostas ações mostram compreensão da criança aos comandos, sendo também o que se espera nesse tipo de intervenção. Entretanto, à medida que a criança está engajada e com a atenção na atividade, ela traz elementos à interação.

Fragmento 2 – *Where is the shampoo?*

<p>11. Ação: PROF. pega o boneco e o coloca na banheira da casinha de pano</p> <p>12. PROF. take a shower ... wash ... wash his... wash his hair .</p> <p>13. G. where's the shampoo ?</p> <p>14. ação: PROF. aponta para onde estaria o shampoo imaginário</p> <p>15. PROF. the shampoo is here .</p> <p>16. G. uhum@i .</p> <p>17. PROF. ok... wash .</p>	<p>12. PROF. Toma banho... lave ..lave seu... lave seu cabelo.</p> <p>13 G. onde está o <i>shampoo</i> ?</p> <p>15. PROF. o <i>shampoo</i> está aqui .</p> <p>16. G. uhum@i.</p> <p>17. PROF. Ok... lave.</p>
---	---

Observando as intervenções da professora, percebemos um maior número de comandos, seguidos de perguntas fechadas, proposições e perguntas com *wh-questions*. G. atende aos comandos “*Take a shower. Wash his... wash his hair*” (12). A criança faz as ações conforme a professora pede, mas nesse momento ela faz uma pergunta “*Where is the shampoo*” (13). G. não apenas realiza ações imaginárias, mas também questiona onde está o *shampoo*, elemento necessário ao banho – como dissemos, é um conhecimento que ela traz do seu cotidiano.

Percebemos a criança se posicionando no discurso, é ela quem faz a pergunta, agora invertendo o papel, e a professora é quem irá responder. François (2015, p. 185) afirma que “[...]a criança não utiliza ‘a língua’: ela é confrontada com o uso desse ou daquele adulto ou interlocutor, uso que retoma parcialmente e parcialmente modifica [...]”, revelando, assim, estar muito à vontade para interagir na outra língua. A resposta vocal da professora é apoiada no gesto, uma vez que a professora aponta e diz “*the shampoo is here*” (14, 15). A atenção da professora e da criança está na cena do uso do banheiro, os olhares, os gestos, a troca de turno, tudo isto possibilita que a interação ocorra de maneira responsiva – embora as vocalizações não estejam presentes na maioria das respostas, mas sim as ações.

A proposta de Bruner (1985) sobre a atenção conjunta, em que o adulto espera o olhar da criança para que ambos possam compartilhar o mesmo foco, se apresenta aqui como uma estratégia da professora para que a atividade aconteça. Caso a atenção não

aconteça, a professora muda as intervenções ajustando a interação. Essa observação é relevante para pensar que não é apenas o tipo de resposta que irá mostrar que a criança está adquirindo/aprendendo inglês, pois ela pode responder com qualquer um dos recursos que estão disponíveis, contudo, o tipo de proposta de atividade influencia na interação, pois abre possibilidades para um tipo de resposta da criança mais do que outro.

Passamos agora a apresentar os dados secundários, que foram gerados em um ambiente bastante diferente daquele até aqui descrito, em que G. e a professora interagem presencialmente. A situação que passamos a compartilhar surge do momento da pandemia de COVID-19, em contexto remoto.

Os recursos digitais na aprendizagem de inglês: explorando suas potencialidades

No contexto pandêmico da COVID-19 de aulas remotas, fomos desafiados a ressignificar os modelos de ensino-aprendizagem, traçando “novos mapas para velhas rotas” (CORTE; LEMKE, 2015) frente ao letramento digital a que fomos submetidos. Foi nesse contexto de busca por novas estratégias que o presente relato se inseriu, com a participação de Santos no projeto de extensão “Ensino e Aprendizado de Línguas na Educação Infantil: é possível aprender outras línguas brincando?”, durante o segundo semestre de 2021.

A proposta foi possibilitar um ensino de língua inglesa significativo às crianças do grupo 4 (doravante G4), dialogando e entrosando com as demais atividades do projeto de extensão a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva e do uso de *games* (aqui referimo-nos aos jogos digitais, dado que as aulas aconteciam exclusivamente de maneira remota), ao passo que nos alinhamos também à premissa do programa: o ensino-aprendizagem com e a através dos Contos de Fadas.

Sendo fruto do trabalho colaborativo de discentes e docentes dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Terapia Ocupacional, Tradução e Interpretação em Libras, Letras e Linguística, o projeto possibilitou uma forte pluralidade e partilha de saberes, uma vez que as atividades dispostas eram

pensadas e discutidas primeiro no coletivo, através de encontros e socializações quinzenais. Dito isso, o recorte de atividades que será aqui apresentado é resultado de uma construção colaborativa e da forte interdisciplinaridade que o projeto propiciou.

De modo a evidenciar as potencialidades não somente dos *games*, mas também dos recursos digitais utilizados no contexto em questão, selecionamos dois recortes com atividades lúdicas que dispuseram de um forte teor motivacional, as quais apresentaremos a seguir.

Dialogando com o conto “O Mágico de Oz”

Uma vez que o letramento digital se tornou uma demanda da sociedade contemporânea e realidade do dia-a-dia da criança¹³, acreditamos que a promoção dessa dinâmica é essencial para formarmos alunos capazes de compreender e dialogar com esse meio multimodal. Segundo Avelar e Brossi:

As crianças, em suas interações com o digital, lidam com diferentes formas de linguagem que exigem delas uma variedade de letramentos tais como escrito, visual, auditivo, espacial, dentre outros. Isso porque os multiletramentos estão presentes no contexto digital por meio da multiplicidade de linguagens e da multiplicidade de culturas. (AVELAR; BROSSI, 2022, p. 135)

Foi a partir do conto “O Mágico de Oz” que pensamos em atividades significativas que fizessem sentido para e na realidade da criança. A premissa foi explorar o contraste entre os sentimentos felicidade-tristeza e coragem-medo, de modo a permitir que a criança sinta e compreenda a essência bem como a importância desses sentimentos.

Assim, no contexto das aulas de língua inglesa, fora apresentado via vídeo aula – a qual era encaminhada via *link* e/ou pasta compartilhada no drive com os pais e responsáveis –, uma

¹³ “Pesquisa realizada pela Panorama Mobile Time/Opinion Box (2020) [...], constatou que 87% das crianças com faixa de 4 a 6 anos; 89%, entre 7 e 9 anos; e 95%, entre 10 e 12 anos têm acesso ao dispositivo.” [Avelar; Brossi, 2022]

dinâmica para que os alunos associassem as palavras *happy*, *sad*, *courage* e *fear* às imagens dispostas na apresentação de slides (a qual dividia a tela com a imagem de Santos):

Figura 2 – “Slides da atividade de o Mágico de Oz”



Fonte: Santos, C., 2022

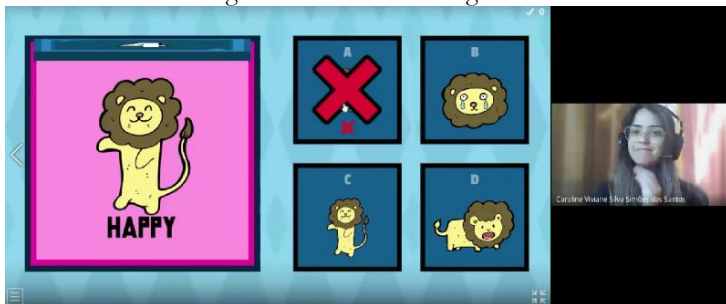
À medida que diferentes emoções eram apresentadas, as crianças eram estimuladas a verbalizar o estado do leão por meio de frases como “*the lion is sad*”, “*the lion is happy*”, etc., a fim de que pudessem reconhecer que situações muitas vezes conflituosas são naturais até mesmo para o rei da selva, conhecido por sua grande coragem. O tema surgiu das sensações vividas pelas crianças durante a pandemia.

Ainda trabalhando com o conto e com leituras multimodais, Santos se utilizou dos recursos tecnológicos e desenvolveu dois *games* na plataforma interativa *Wordwall*. O primeiro¹⁴ traz uma dinâmica na qual o aluno tem de associar as imagens do leão ao sentimento equivalente, o que possibilita à criança interagir com o conteúdo, construindo sentido com e através da leitura dessas imagens. Além do *link* para acesso ao

¹⁴ *The lion box*: game. Acesso em: <https://wordwall.net/resource/20928443/the-lion-box>

jogo, foi disponibilizado também um vídeo de Santos na qual ela simula estar jogando com a criança:

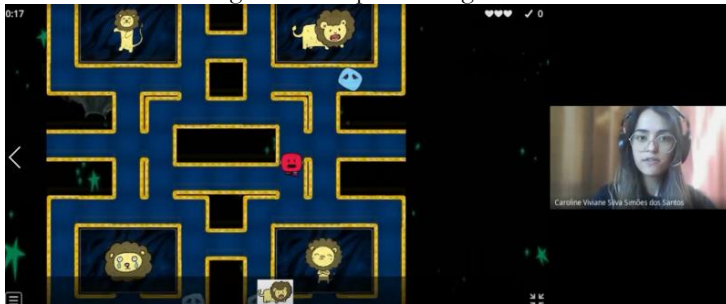
Figura 3: “The Lion Box game”



Fonte: Santos, C., 2022

Já no segundo *game*¹⁵, os alunos são convidados a guiar seu personagem por um labirinto até a imagem correta do leão ao mesmo tempo que desviam dos inimigos. Além de leitura de imagens e de um forte trabalho de coordenação motora fina, o jogo dispõe também de representações sonoras que alertam a criança sobre os “perigos” do percurso, demandando, então, uma outra modalidade de leitura a partir da interpretação sonora.

Figura 4: “Help the lion game”



Fonte: Santos, C., 2022

¹⁵ *Help the lion game*. Acesso em: <https://wordwall.net/resource/20928063/help-the-lion>

Acreditamos que, para muito além do prazer e desprazer do brincar (ou jogar), os games dispõem de um forte teor motivacional enquanto que nos ensinam sobre a contemporaneidade, possibilitando o diálogo entre o virtual e o real através de leituras multimodais. Nesse sentido, Rocha (2007, p. 302), pautada em Lewis e Bedson (2000), assevera que “jogar é parte integrante e vital do processo de crescimento e aprendizagem, o que se alinha à concepção vygotskiana da brincadeira como instrumento mediador do desenvolvimento da criança”. Portanto, conclui a autora, “parece ser consenso entre teóricos que excluir o jogo da aula de línguas na infância significa privar a criança de uma ferramenta essencial para sua compreensão do mundo” (ROCHA, 2007, p. 302).

No uso do material preparado por Santos, notamos a interação da criança com a professora, com o conteúdo, com os jogos e com os familiares, que os acompanhavam em suas brincadeiras e que, por sua vez, participavam também de todas as interações promovidas pelo material. É a presença do Outro em suas várias formas, como também vemos nos dados de Moreira (no prelo).

Considerações finais: é possível aprender outras línguas brincando?

Nas nossas considerações finais, retomamos a questão inicial do título deste capítulo “*É possível aprender outras línguas brincando?*” O presente capítulo levantou uma discussão sobre o papel dos jogos e das brincadeiras no ensino de língua inglesa por meio da perspectiva dialógico-discursiva (DEL RÉ, et al, 2014, 2015, 2020), que considera a relevância do outro e da interação no processo de aquisição/aprendizagem da língua(gem). Acreditamos que há alguns caminhos nesse processo e que *brincar* pode ser um deles.

As questões em torno do ensino de línguas no país ainda são muitas e carecem de pesquisa e investimento. Como consequência, temos um baixo nível de proficiência do brasileiro em relação ao inglês, língua obrigatória somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, é relevante olhar para

o ensino de inglês para crianças pequenas, na educação infantil ou nas escolas de idiomas, questionar e refletir como esses processos acontecem e como as crianças experienciam a entrada na outra língua.

Os fundamentos teóricos nos quais nos apoiamos discutem como os formatos propostos por Bruner (1978, 1985, 2007) estão presentes na entrada da criança na língua materna por meio das interações. Portanto, ao observarmos o contexto da escola de idiomas, em que a criança G. se encontra, constatamos que os formatos presentes na esfera familiar são levados pela criança para o ambiente escolar, o que é valorizado e acolhido pela professora. Na proposta de jogos apresentada por Santos, a professora busca permitir os formatos necessários para uma educação linguística crítica e integral, como preconizado pela BNCC.

Para encerrar, não pretendemos esgotar o assunto nem tampouco dar a questão inicial por respondida, mas propor um olhar para as crianças com acolhimento, reconhecendo-as como sujeitos que se posicionam no diálogo e que precisam ser ouvidas e que a brincadeira pode ser um mundo de possibilidades para as crianças e para seus interlocutores.

Referências

- AVELAR, Michely Gomes.; BROSSI, Giuliana Castro. **Lendo Games: (multi)letramentos nos anos iniciais**. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS, v. 26, n. 51, p. 129–145, 3 jun. 2022. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14996>
- BAKHTIN, Mikail. (VOLOCHINOV, Valentin. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução (do francês) Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1995. [1929].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2020 de 09 de julho e 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 de setembro de 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.

BRUNER, Jerome. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, n.3, p. 255-287, 1975.

_____. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In FORGAS, Joseph Paul (Ed.), **Language and Social Situations**, Springer-Verlag, New York, 1985.

_____. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.

DEL RÉ, Alessandra; DE PAULA, Luciane.; MENDONÇA, Marina Célia. (Orgs). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.) **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13- 44.

DEL RÉ, Alessandra; ORVIG, Anne Salazar Olhares dialógicos sobre a aquisição da linguagem. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. L.], v. 16, n. 1, p. Port. 4–11 / Eng. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/51305>. Acesso em: 19 set. 2022.

FRANÇOIS, Frédéric. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem?”. In: DEL

RÉ, Alessandra. (Org.) **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 183-200.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (Orgs.) **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 328p. ISBN: 978-85-7993-917-4 [Digital]

MOREIRA, Fernanda Martins. **O papel da interação no processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua: um estudo de caso em uma escola de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, no prelo.

MOREIRA, Fernanda Martins; DEL RÉ, Alessandra. Um olhar para o processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua em uma escola de idiomas: o papel dos gêneros, dos formatos e da multimodalidade. **Cadernos de Linguística**, 2021, v. 2, n. 4, e566.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 339f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. (Org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexão para professores e formadores**. 1ª ed. São Carlos: Claraluz, 2008, 256p.

SANTOS, Caroline Viviane Silva Simões dos. **“My wild hair”**: a construção da identidade racial dentro (e através) do ensino de língua inglesa para crianças. 2022, 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Letras) - Departamento de Letras - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SANTOS, Leandra Ines Sigafredo. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes**

melhor? 2005, 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professores de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 255 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI; Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. (Org.) **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

TONELLI; Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. A importância de uma língua estrangeira na Educação Infantil. In: TONELLI; J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014, 306p.

TONELLI; Juliana Reichert Assunção; PADUA, Livia Souza de. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI; Juliana Reichert Assunção; PADUA, Livia Souza de; OLIVEIRA, Thais Regina Ribeiro de. (org) **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2017, p. 17-40.

YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 6

Tecnologias na Educação Infantil: uma história em construção?

Bruna Cury de Barros¹

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era,
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.
(Alice no País das Maravilhas)

Início a nossa conversa com o trecho do conto de fadas “Alice no País das Maravilhas”, escrito por Lewis Carroll. Os dizeres de Alice podem nos conduzir a uma reflexão interessante sobre tempo, mudanças e aprendizagens.

Reconhecemos aqui que a construção do nosso eu se dá a partir de experiências, descobertas e interações que estabelecemos com o mundo, ao longo de um processo temporal, o qual pode ser marcado por constantes mudanças. Porém, apesar de existir um tempo cronológico, contado pelo relógio e no calendário, a construção do nosso “eu” ultrapassa esse tipo de tempo. Kohan (2020), por exemplo, nos abre os olhos para a importância do tempo da experiência. Isto é, aquele que nos traz a sensação de duração, de intensidade, que prolonga a temporalidade do agora, que nos permite vivenciar diferentes acontecimentos, que interrompe (e vai além) do tempo cronológico. Esse sim seria “o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar, pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo” (KOHAN, 2020, p.7). Reconhecemos que esse tempo deve adentrar e estar presente nas nossas instituições de Educação Infantil.

¹ Professora EBITI na Unidade de Atendimento à Criança/UFSCar. Doutoranda em Educação pela UFSCar. Mestra em Educação Escolar pela UNESP. Pedagoga pela USP.

Entretanto, devemos nos atentar para o fato de que o tempo da infância atual se modificou, já não é mais o mesmo se comparado a anos atrás. E, assim como Alice se percebe em constante mudança, nós - como professores - também temos que reconhecer que as nossas crianças vivem em um mundo diferente que está em frequente modificação e, por isso, as suas interações, aprendizagens e comunicação acontecerão por diferentes linguagens, inclusive pela tecnológica. Neste sentido, compreendemos que as infâncias atuais estão se constituindo em um mundo tecnológico, marcado por muitos estímulos sensoriais que permitem às crianças vivenciar experiências em formatos muito diferentes. Isso se apresentou de maneira ainda mais evidente após o ano de 2020, em que as interações se deram de forma predominantemente virtual em decorrência do distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19.

Partindo dessa ideia e considerando as especificidades advindas do contexto atual em que vivemos, abordo neste capítulo uma discussão sobre recursos tecnológicos na Educação Infantil. A construção deste capítulo se deu a partir de uma palestra que proferi no curso de extensão “Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas”, a qual tratava sobre a exploração da linguagem tecnológica com crianças pequenas que frequentam creches e pré-escolas. Em um primeiro momento, apresento uma discussão teórica de autores que abordam sobre esse momento que vivemos e a sua relação com a escola. Posteriormente, tomando também como fundamento a minha experiência como professora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC/UFSCar), proponho uma reflexão quanto à organização de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que seja significativo às crianças e articulado à tecnologia.

Novos tempos? A era tecnológica e a educação

A sociedade atual se caracteriza por ter uma forte influência tecnológica. A exemplo disso, basta observarmos como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram essenciais para conseguirmos lidar com as mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19, desde o ano de 2020.

Essa situação inesperada que impactou o mundo todo, reformulou nossas vidas ao estabelecer uma nova forma de interação social. Assim, construímos remotamente novas maneiras de viver, brincar, trabalhar, aprender e, desta forma, descobrimos pontos positivos em conseguir fazer coisas a qualquer momento e lugar (PELLETIER et al, 2022). Compreendemos que “essa capacidade de aprender novas formas de pensar se torna necessária não somente devido a atuação do adulto no mercado de trabalho, mas, sobretudo, devido às consequências das ações humanas no mundo” (ANJOS, 2015, p.47). Neste sentido, enfatiza-se a importância da presença dos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que também podem vir a contribuir para a aprendizagem de sujeitos com variados perfis intelectuais e de diferentes idades (ANJOS, 2015).

Apesar das contribuições das TDICs nas instituições de ensino, é importante salientar que a depender da etapa educacional a qual nos referimos, essa articulação ainda está em processo de construção. No Ensino Superior, por exemplo, se tornou bastante comum o oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação desenvolvidos de maneira híbrida e/ou totalmente a distância (MILL, 2016). Porém, a integração entre educação e tecnologias ainda não se faz tão presente em outros níveis da Educação Básica, como o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Isso se deve a vários motivos, como: falta de infraestrutura nas escolas, formação restrita dos professores, resistência por parte da comunidade escolar etc (DE CONTI, 2017). Referente a isso, Anjos (2015) nos alerta para o fato de que - apesar de ainda haver receio por parte dos educadores quanto a utilização das tecnologias em sala de aula - é importante que eles busquem compreender esse fenômeno que a sociedade atual vivencia, principalmente quanto às relações que as crianças estabelecem com as TDICs, já que elas fazem parte de uma geração que está em contato constante com tais recursos.

A falta de preparo dos professores para lidarem com essas novas demandas sociais e educacionais ficou bastante evidente com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período da pandemia da COVID-19. É necessário reconhecer que

em um primeiro momento o contexto repentino de distanciamento social que se apresentou aos professores, crianças e famílias foi bastante desafiador. Isso porque do dia para a noite foi necessário transformar o ensino que se dava de maneira presencial em completamente remoto, fazendo com que os professores - repentinamente e sem muita preparação - fossem inseridos em novos ambientes de aprendizagem híbridos e remotos. Isso fez com que tivessem que abandonar práticas de ensino que estavam acostumados para começar a usar novas ferramentas para ensinar. Neste cenário, os professores estavam ensinando de forma on-line apenas por necessidade e não em um esforço para se aventurar em um novo paradigma educacional. Logo, ficou evidente que é preciso investir no desenvolvimento profissional docente a fim de que os professores se sintam mais à vontade com os modos de ensino por meio das TDICs (PELLETIER et al, 2022).

Se a educação se relaciona diretamente aos acontecimentos que marcam a nossa sociedade, então a tecnologia deve estar cada vez mais presente no cotidiano escolar. Isso porque ela se caracteriza como uma ferramenta importante no auxílio à prática docente e na melhoria da aprendizagem dos alunos (KLEIN et al, 2020). Ao buscar compreender esse fenômeno associado às tecnologias, os professores passam a ter uma bagagem para atuarem como mediadores entre as TDICs e as crianças e os jovens, favorecendo para a minimização da resistência em sua utilização em sala de aula e/ou na negação das potencialidades desses recursos para a sociedade em geral (ANJOS, 2015). Por outro lado, também devemos reconhecer o fato de que a utilização da tecnologia por si só não enriquece o processo educativo de crianças, jovens e adultos. Isto é, a incorporação desses recursos na escola deve acontecer de forma integrada à proposta pedagógica e adequada às especificidades dos alunos para desenvolver práticas bem sucedidas.

Planejar efetivamente espaços educativos que fazem uso das TDICs exigirá das instituições de ensino muito mais do que simplesmente comprar materiais tecnológicos e/ou mostrar aos professores como usá-los. É necessário que se construa uma compreensão sobre por que determinados espaços, materiais e propostas podem funcionar melhor do que outros em situações

educacionais específicas. Com isso queremos dizer que mesmo as melhores tecnologias nas mãos de professores que sabem como usá-las podem não ter o seu potencial explorado caso não sejam utilizadas para objetivos claros, isto é, adequados às demandas de aprendizagem dos alunos (PELLETIER et al, 2022).

Portanto, se compreendemos que utilizar recursos tecnológicos no seu dia-a-dia é diferente de fazer o seu uso para finalidades pedagógicas, devemos também reconhecer a necessidade de que professores recebam formações contínuas em relação ao uso de tecnologias em sala de aula. Entretanto, ainda é possível observar a presença de cursos de formação inicial e continuada dissociados desta realidade educativa, que está em constante mudança. Tal fato está relacionado justamente à falta de adaptação de tais programas à complexidade que envolve a nossa sociedade da informação e do conhecimento, a qual é impulsionada pela utilização das tecnologias (VAILLANT; MARCELO, 2012). Diante de tal cenário, reconhecemos a necessidade do oferecimento de uma formação adequada, contextualizada e atualizada ao professor de forma que possibilite a ele “se apropriar do uso das tecnologias, não somente para contentar o sistema educacional no qual está inserido, mas sim para o seu próprio crescimento pessoal e profissional” (KLEIN et al, 2020, p.284).

Ao receber uma formação que favoreça a construção de conhecimentos específicos sobre o assunto, o professor terá uma bagagem de saberes que fundamentará suas práticas integradas ao uso das tecnologias (Quais recursos podem ser agregados à aula? Como utilizá-los? Por quê? Com qual finalidade? Em qual momento? De que maneira?). Essa mobilização de conhecimentos sobre as TDICs proporcionará ao docente o planejamento de ações pedagógicas que tanto favorece a utilização de recursos variados como também usá-los com inúmeras finalidades educativas, adequando-os sempre aos seus objetivos de ensino, faixa etária dos alunos, proposta curricular etc. Assim, seria possível explorar ao máximo os recursos tecnológicos nas situações escolares mais diversas, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem. Assim como aprendemos a partir de nossas experiências de ensino remoto na pandemia,

diferentes recursos podem ser combinados de maneira muito rica. Esse novo pensar educacional na era tecnológica pode proporcionar a construção de experiências educacionais mais adequadas às necessidades dos alunos, as quais não estão sendo atendidas nos modelos mais tradicionais de ensino (PELLETIER et al, 2022).

Linguagens na Educação Infantil: ludicidade, brincadeiras, imaginação e... tecnologia!

Apesar das limitações do ERE na Educação Infantil durante o período da pandemia da COVID-19, abrimos a possibilidade de pensar em como construir - pós-pandemia - momentos educativos lúdicos voltados para crianças pequenas com a integração das tecnologias. Propor esse tipo de vivência articulada de forma orgânica à rotina das creches e pré-escolas se faz necessário. Isso porque não podemos ignorar o fato de que os nossos bebês e crianças pequenas nascem já imersos em ambientes em que a tecnologia se apresenta como um mecanismo importante para interagir, trabalhar, se comunicar, construir novos conhecimentos, buscar informações, brincar, aprender etc.

Levando isso em consideração, compreendemos que a proposta pedagógica na Educação Infantil não deve conduzir para a “substituição de uma experiência lúdica por outra, mas de ampliação e de complementaridade” (ANJOS, 2015, p. 215). Em outras palavras, defendemos que a tecnologia não deve ser vista como um recurso que irá substituir o professor ou, então, materiais e momentos lúdicos presentes no cotidiano de creches e pré-escolas, como: tinta, lápis de cor, brincadeiras etc. A tecnologia se apresenta como um mecanismo de auxílio à prática docente e que poderá contribuir com a curiosidade infantil, aprendizagem, construção de novos conhecimentos (KLEIN et al, 2020).

A própria BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a necessidade das propostas pedagógicas na Educação Infantil proporcionar vivências que envolvam a exploração de sons, movimentos, formas, sentimentos, histórias, objetos, materiais, relacionamentos, elementos da natureza, a fim de ampliar o conhecimento sobre a cultura em suas diversas formas, como

pela escrita, arte, ciência e tecnologia. Desta forma, vemos que a linguagem tecnológica - ao estar tão presente no cotidiano da nossa sociedade - também deve adentrar as instituições de Educação Infantil como uma das linguagens que podem (e devem) ser exploradas. Portanto, o currículo - sendo compreendido como um conjunto de práticas - deve valorizar e articular saberes das crianças com conhecimentos diversos, inclusive o tecnológico, de forma a promover o desenvolvimento integral infantil (BRASIL, 2009).

Se a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ter a criança como o principal ator, colocando ela como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, partindo de seus saberes, considerando suas experiências, ouvindo seus dizeres etc, o que sabemos sobre a relação que as crianças têm com a linguagem tecnológica? Afinal, como elas lidam com o uso das tecnologias nos ambientes em que convivem e de que forma trazem essa situação para dentro das nossas creches e pré-escolas? Como explorar esses seus saberes, inserindo a linguagem tecnológica na nossa rotina na Educação Infantil, nas práticas pedagógicas, nos projetos...?

A fim de discutirmos sobre as questões apresentadas acima, tomemos como exemplo o excerto de uma roda de conversa conduzida por mim com a minha turma de crianças de cinco anos de idade². Em meio a uma problematização sobre a utilização de mapas, uma das crianças traz para discussão o uso de GPS:

[...]

Professora Bruna: E para a gente ir até a praia, precisamos do mapa para saber o caminho?

C1: Tem umas praias que sim.

C2: Algumas vezes.

C3: O meu pai sempre precisa [do mapa] para ir à praia!

Professora Bruna: Para chegar no lugar? Então, para que serve o mapa além de achar o tesouro³?

² A fim de garantir o anonimato das crianças, elas estão identificadas neste texto como C1, C2 e assim sucessivamente.

³ Em conversa anterior, as crianças da turma definiram “mapas” como “mapas que os piratas usam para achar tesouro”.

C2: Para achar as coisas, para achar o tesouro, para lembrar onde você vai.

C3: Ele serve para a gente saber o caminho para ir até um lugar. Antigamente, as pessoas olhavam um mapa que era mais difícil de usar para achar os lugares. Um GPS é mais fácil agora.

(Roda de conversa - Abril/2022)

A fala da criança C3 demonstra como a tecnologia está presente no cotidiano infantil. Ao relatar sobre o GPS, afirmando que é mais fácil de se localizar por esse mecanismo do que pelos mapas de antigamente, percebemos que não é preciso - necessariamente - que a criança faça uso ativo de recursos tecnológicos (mexendo no celular, tendo um *tablet*, brincando com jogos no computador etc) para que ela entre em contato com essa nova linguagem e reconheça as suas facilidades, potencialidades, finalidades etc. Basta que a criança veja a sua família utilizando a tecnologia dentro de suas casas ou, ainda, ande pelas ruas da cidade: em todos os lugares estamos cercados por materiais, aparelhos, recursos, instrumentos que já fazem parte do nosso cotidiano por trazerem benefícios à nossa vida. Assim, a percepção das crianças sobre a linguagem tecnológica se faz no dia a dia por meio da observação, interação e uso.

Entendemos, assim, a importância do professor da Educação Infantil “conhecer mais a respeito do processo de letramento digital das crianças [...] como elemento fundamental para que possam ser delineadas práticas pedagógicas que incorporem o uso das TDICs com crianças pequenas” (ANJOS, 2015, p.52). Articulado a isso, não podemos deixar de considerar que para promover o desenvolvimento global infantil é necessário propor vivências que envolvam “a sua capacidade criadora, sensorial e o estímulo a suas diferentes formas de linguagem (verbal, plástica, corporal, lúdica etc) e expressividades” (MASCIOLO, 2015, p.64). Desta forma, a linguagem tecnológica deve estar integrada à ludicidade, interação, imaginação, expressividade, a fim de que esses momentos sejam significativos para as crianças. Neste sentido, para Klein et al. (2020), a integração das tecnologias ao processo educativo oportuniza a construção de uma aprendizagem ativa e

pode transformar o espaço escolar em um ambiente repleto de experiências e de vivência democrática.

A exemplo, podemos pensar em situações significativas de aprendizagem tomando como ponto de partida a fala da criança C3 - em relação a utilização do GPS - em articulação com histórias de contos de fadas. A partir da leitura do conto “Chapeuzinho vermelho”, e se propuséssemos uma situação problema em que teríamos que auxiliar a personagem a encontrar o caminho mais curto no bosque para se chegar à casa da vovó, sem que ela encontrasse com o Lobo Mau? Para a discussão, estudo de possibilidades e construção de solução, quais recursos tecnológicos poderiam ser utilizados? De que maneira seria possível articular o uso da tecnologia com elementos reais, como: transformar algum espaço da instituição como o bosque da “Chapeuzinho Vermelho” e explorar esse ambiente fazendo uso do GPS? E se, por acaso, o pirata Capitão Gancho – do conto “Peter Pan” – escondesse alguns tesouros na areia do parque da creche? Como as crianças poderiam encontrá-los fazendo uso da tecnologia?

Para pensar as possibilidades de respostas a estes questionamentos, enfatizamos sobre a importância da Educação Infantil em apresentar às crianças determinadas situações (que partam de seu contexto) que as levem a pensar em resoluções de problemas, estimulando seu raciocínio lógico, com o auxílio do professor ao longo desse processo. Neste cenário, as tecnologias podem servir de instrumento mediador na busca de possíveis soluções em um contexto de criação, imaginação e ludicidade, porém também articulado aos saberes que são trazidos e compartilhados pelos nossos pequenos.

Algumas palavras finais

Iniciamos esse capítulo inspirados na fala de Alice para refletir sobre o tempo e as mudanças que são ocasionadas tanto no decorrer dos dias como também advindas de situações que vivenciamos nos mais diversos ambientes em que estamos inseridos. Em relação a isso, podemos perceber que a infância atual se faz presente em tempos de mudanças com a presença cotidiana da tecnologia, seja

na maneira de se relacionar, construir conhecimentos, elaborar saberes, experienciar sentidos.

Sabemos o quanto é desafiante aos professores - ainda mais por não terem nascido nessa geração em que as interações se dão pela tecnologia - conseguir articular esses novos tempos à rotina das creches e pré-escolas. Isso não acontece do dia pra noite, como foi necessário fazer no período de distanciamento social durante a pandemia da COVID-19. Para que a educação se renove e se atualize, é fundamental ter recursos variados disponíveis nas instituições (computador, internet, máquina fotográfica, celular etc); é necessário preparo e formação dos professores para saberem lidar com os recursos disponíveis; é preciso ouvir o que as crianças já sabem; é insubstituível ter conhecimento e criatividade para propor vivências que integrem a linguagem tecnológica com as tantas outras que são exploradas na Educação Infantil.

É importante dizer que, para articular diferentes recursos tecnológicos às propostas promovidas com crianças pequenas, não há uma “receita” de prática pedagógica a ser seguida e nem, ao menos, um roteiro de uma história já pré-determinada. As conduções das vivências são construídas passo a passo com, em interação e junto das crianças. São elas que nos dizem os caminhos a serem seguidos, as peculiaridades que deverão ser consideradas, quais recursos tecnológicos podem ser utilizados e de que forma eles serão explorados.

Enquanto a minha turma demonstrou interesse por mapas e GPS – assim como apresentado no excerto da roda de conversa - outra turma pode estar instigada a conhecer sobre a elaboração de filmes ou sobre jogos ou qualquer outro assunto que venha a surgir em rodas de conversas, nas brincadeiras, nas trocas com os professores. As possibilidades de temas são inúmeras. A quantidade de recursos tecnológicos disponíveis a nós, professores, muitas vezes é restrita; porém, a maneira como podemos fazer uso deles é enorme. Um mesmo recurso pode ser utilizado de diferentes formas, para diferentes idades, com diferentes finalidades e em trabalho com diferentes temas, favorecendo a elaboração de propostas bem sucedidas integradas aos princípios da Educação Infantil.

Referências

- ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI). Brasília, DF. 2009.
- DE CONTI, Davi F. **Apropriações de tecnologia digital em sala de aula**: resistência e identificação. Tese de doutorado–Campinas, São Paulo, 2017.
- KLEIN, D. et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **Educere - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.
- KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.
- MASCIOLI, S. As propostas e o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens curriculares na Educação Infantil. In: SOMMERHALDER, A. (org). **A Educação Infantil em perspectiva**: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: EDUFSCar, 2015.
- MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista De Educação Pública**, 2016, 25(59/2), p. 432-454.
- PELLETIER, K. et al. **2022 EDUCAUSE Horizon Report**: Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDUCAUSE, 2022.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Capítulo 7

Contar e encantar: a Literatura Infantil e o despertar das emoções

Michele Varotto Machado¹

Bastou que a madrinha a tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo. Deslumbrante, Cinderela montou na carruagem. Mas sua madrinha lhe recomendou, acima de tudo, que não passasse da meia-noite, advertindo-a de que, se continuasse no baile um instante a mais, sua carruagem viraria de novo abóbora, seus cavalos camundongos, seus lacaios lagartos, e ela estaria vestida de novo com as roupas esfarrapadas de antes. Cinderela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite. Então partiu, não cabendo em si de alegria (PERRAULT, 2010, p. 89).

Quem não se lembra dos “Clássicos Infantis”: Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, A Bela e a Fera? Quem nunca imaginou que seria uma princesa em seu castelo mágico, ou um príncipe que salvaria o dia? Ou até mesmo a Bruxa ou a Fera? Que comeria muitos doces numa casa repleta destes? Ou fugiria dos “dentes enormes” do Lobo Mau?

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Pós-Doutora em Educação pela mesma instituição. Professora Efetiva de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos-SP. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Central Paulista-UNICEP/São Carlos. Professora Substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar

Desde muito pequenos os Contos nos são apresentados e mexem com nosso imaginário, possibilitando que viajemos por um mundo desconhecido, repleto de magia e de “Finais Felizes”. Esses contos são tão fortes e impregnados em nossa formação desde muito pequenos, que muitas vezes, passamos a “esperar pelo príncipe encantado” ou ainda “buscar a nossa princesa”, e nos frustramos ao ver que a realidade não é bem assim. Não é mesmo!? Nosso “final feliz” pode ser encontrado, mas não como um simples “passe de mágica”.

Você também poderia responder que Contos de fadas “são aquelas historinhas que começam com “Era uma vez” e terminam com “e viveram felizes para sempre”, certo?” De uma maneira geral, podemos afirmar que os Contos de Fadas são isso mesmo, são narrativas inventadas, repletas de fantasias e elementos maravilhosos.

Como relata Machado (2010) os contos fazem parte de nossa formação antes mesmo que saibamos ler, o ato de contar e recontar histórias faz parte de nosso cotidiano infantil, seja este familiar e/ou escolar, e nos permite desde a primeira infância ouvir várias narrativas tradicionais, muitas das quais são de origem europeia e “(...) fazem parte desse inesgotável baú de tesouros que agrupamos com o título genérico de “contos de fadas”.” (p.07).

Assim, podemos afirmar que todos nós temos uma “história de estimulação”, aquela que guardamos às sete chaves, e que relembramos sempre, seja pelo ensinamento que passou, seja pela mensagem que transmitiu em um determinado momento importante de nossa vida, seja pela pessoa que nos deu ou lia para nós, ou ainda pelas imagens, enredos, e possibilidades que elas marcaram em nossa vida. E isso é demais!

São essas pequenas emoções e identificações que fazem com que a literatura passe a fazer parte de nossa vida; com que o gosto pela leitura e continuidade de “se aventurar” nesse meio sejam exaltados e mantidos em nossa formação.

Por isso, com este Texto objetivamos discutir como os Contos de Fadas constituem-se como “instrumentos” importantes ao desenvolvimento emocional desde a mais tenra idade, de modo a caracterizar esse tipo de Literatura, ao mesmo

tempo em que traremos uma discussão necessária sobre sua inserção na sala de aula. Vamos lá!

Os Contos e as Emoções: identificação e representatividade

Era uma vez um rico comerciante que tinha três filhas, cada uma mais encantadora que a outra. A mais moça era tão linda — de mente, corpo e coração — que a chamavam de Bela. O pai dava às filhas tudo o que queriam, e também uma boa educação. As duas irmãs mais velhas não ligavam muito para essa parte, gostavam mesmo era de se vestir elegantemente e dançar a noite inteira. Já Bela adorava livros. (BEAUMONT, 2010, p. 95)

Compreender a forma com que os Contos de Fadas podem contribuir com o despertar, identificar e compreender as emoções, são elementos importantes que enriquecem cada vez mais a valorização da Literatura e de suas possibilidades de exploração desde a mais tenra idade.

Goleman (2012) destaca que as emoções referem-se aos sentimentos e seus pensamentos distintos, acontecendo na mente e no corpo. Isto significa que, para o autor, o aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos, especialmente das crianças, os quais contribuem para que essas se interessem por esse processo, e mais ainda, sintam-se calmas e seguras dentro do espaço escolar. E nesta via, a Literatura constitui-se como um campo importante, de identificação, encantamento, capaz de fazer com que as crianças “viagem” pelos mundos mais distantes, e mais ainda, que sintam-se representadas nas histórias narradas, trazendo, muitas das vezes, medos, traumas, inseguranças, entre outros, em que a personagem da narrativa enfrenta, desconstrói e apresenta novas possibilidades.

Nesse sentido Siegel e Bryson (2015) afirmam que estimular, seja por meio das narrativas, a criança a relembrar os fatos, e assim construir novas narrações sobre os acontecimentos vividos, corroboram para que essas possam enfrentar e lidar com situações difíceis, fornecendo ferramentas para lidar com as adversidades durante toda a vida.

Por isso, Souza (2012) destaca que o ato de contar e ouvir histórias é algo que marca a formação humana desde sua pré-história. As narrativas sejam elas, fantasiosas ou verossímeis, harmônicas ou dissonantes, permitem que o sujeito às relacione com fatos de sua vida, com deuses, com seres fantásticos, ou com os mistérios que lhes parecem inexplicáveis. Isso significa que pelos mitos transmitidos oralmente e pelos contos escritos, diversos valores morais e costumes são divulgados e recuperados pela memória e pela palavra. Tanto que

Da milenar tradição oral de narrar fatos épicos e feitos de heróis históricos ou míticos surgiram o conto popular, a alegoria e a fábula, e da variação destes, os contos de fadas e os contos maravilhosos presentes na Literatura Infantil. Eles relatam o mágico e o fantástico e encantam a alma das crianças, que, mesmo convivendo com uma realidade repleta de meios de divulgação de informações em tempo real, ainda creem em suas histórias, sonham com suas aventuras, fantasiam seu cotidiano (SOUZA, 2012, p. 62).

Se formos estudar o que é e a que se refere um conto, descobriremos que esse, de acordo com Andrade (2014), refere-se a duas coisas diferentes: de um lado temos a oralidades, e de outro a ficcionalidade, ou seja, é uma história que não necessariamente tem comprometimento com a realidade, e que pode se valer da imaginação, do maravilhoso, para entreter e possibilitar a narração das dificuldades e conquistas humanas, fatores esses, que como destaca Goleman (2012) contribuem para que a criança entenda o que pode estar acontecendo com ela, colocando-se diante da situação que desencadeou esta emoção, e a partir da interação com a narrativa, com as reflexões desencadeadas e pelo suporte carinhoso e atento do adulto, permite com que ela consiga encontrar um equilíbrio emocional, que nada mais é do que a identificação e expressão do que está sentindo e de como lidar com tudo isso.

Desta forma, a inserção da Literatura desde a mais tenra idade torna-se fundamental, permitindo que a criança se encante e encontre caminhos e formas de lidar e entender os tantos sentimentos que vão se manifestando em suas relações.

Os contos de fadas, como já vimos destacando ao longo deste texto, são ferramentas muito interessantes para o desenrolar desta processo. Isto porque como afirma Souza (2012), o conto é geralmente uma história curta, transmitida de geração para geração entre os integrantes de uma comunidade específica, como é o caso dos contos folclóricos, ou em uma abrangência mais ampla, como acontece com os contos míticos. A autora, ainda, destaca que essas narrativas têm um importante papel na manifestação da Psicologia Coletiva dentro do cenário da Literatura oral de cada país e região. Vale ressaltar que essas narrativas populares não apresentam um autor específico, elas são o resultado de uma criação coletiva de incontáveis contadores de histórias que tem como objetivo: divulgar ideias, propor momentos de lazer, como também transmitirem modelos de comportamento e os valores de sua comunidade.

Contos são narrativas, portanto, que trazem uma ação única, com poucas personagens em um tempo e espaço reduzidos, sendo uma estrutura muito comum na Literatura Infantil, pois se adapta facilmente ao leitor em iniciação.

Na Literatura Infantil, por exemplo, destacam-se os Contos de Fadas, como destaca Souza (2012), são narrações responsáveis por despertar o encantamento e abordar em seus enredos, situações fantásticas e extraordinárias. Além disso, seu eixo narrativo está todo concentrado na existência de provas e obstáculos que devem ser superados e vencidos pelos seus heróis, fatores estes que contribuem com o imaginário infantil, despertando emoções que envolvem a coragem, a perseverança, a bondade, a alegria, bem como, a superação de medos, a possibilidade de mudanças e o olhar empático e compassivo com o próximo, como destaca Goleman (2012).

Andrade (2014) ainda destaca que até o século XVII, não haviam contos destinados à criança, pelo contrário, esses eram carregados da tradição narrativa baseada na vida do feudalismo e das mulheres camponesas, expressando muitas vezes, a inconformidade com os valores dessa época. Porém, foi a partir desses que Charles Perrault, apropriando-se, reescreveu-os e trouxe características próprias ao imaginário infantil.

Isto porque, essas histórias, no entanto, foram escritas no século XVII e XVIII, por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm, a princípio, as quais representam as concepções românticas desses séculos. Ou seja, nelas o real e o maravilhoso estão harmonizados em perfeição e qualidade com os contos tradicionais da cultura popular da época. No entanto, Souza (2012) destaca que essas histórias quando foram produzidas, ou seja, em suas versões originais trazem elementos relativos ao mundo adulto como: canibalismo, incesto, adultério, demônios, etc. Porém, estudos posteriores e mais apurados dessas obras, mostram que esses tipos de elementos foram retirados procurando aproximar mais o linguajar das particularidades infantis, com o intuito de orientar sua formação moral.

Podemos afirmar ainda que os Contos de Fadas, mais especificamente, nada mais são do que relatos dos aspectos próprios da vida popular de sua época, porém recheados de conflitos, aventuras e até mesmo linguagem e acontecimentos impróprios às crianças. A partir dos quais Perrault, Grimm e Andersen (e muitos outros autores), mais tarde, com a consideração das peculiaridades infantis e da “descoberta” das fadas, trazem atributos fantásticos e sobrenaturais, com um linguajar próprio e valores que desejavam transmitir às crianças no período.

Vale destacar ainda que a gênese desses Contos é o amor puro e conquistado, porém, como vimos, essa nem sempre foi a condição para a escrita e organização desse tipo de Conto. Por isso que frisamos muito ao longo de nossa discussão que esses contos são carregados de lendas e culturas populares de sua época, e que foram adaptados à linguagem e características do público infantil.

Essa Literatura, portanto, caracteriza-se pelo encantamento despertado e riqueza de fontes distintas, compostas por todas as partes do mundo. Para termos uma ideia, Souza (2012) afirma que a História de “Cinderela”, tem em torno de si mais de 300 versões espalhadas pelo mundo todo.

Com isso, podemos compreender os Contos de Fadas, como destaca Souza (2012), enquanto narrativas que podem contar ou não com seres mágicos ou feéricos, porém suas

narrativas são compostas por situações que acontecem em espaço e tempo indeterminados, ou seja, são localizados fora da realidade conhecida, sendo que suas personagens formadas por seres animados e inanimados convivem com a magia e a metamorfose, enquanto percorrem um mundo dominado por seres imaginários que o compartilham com reis, rainhas, príncipes e princesas.

Ora, quem não se lembra da xícara, bule, castiçal falantes da História da Bela e a Fera; ou dos pássaros e ratinhos simpáticos que ajudaram a Cinderela? E o boneco de madeira que falava e contava “muitas mentiras”, conhecido como Pinóquio?

Contos de Fadas nem sempre apresentam fadas em seu interior. Confuso não? Calma que vamos entender melhor. Andrade (2014) destaca que a etimologia da palavra fada, precisa ser compreendida para que entendamos que nem todo Conto “de fadas”, precisa ter a figura de uma fada. Relativo a destino, fatalidade e fado, a palavra Fada tem essa conotação e, portanto, não está necessariamente relacionada com uma pessoa cheia de poderes mágicos que com sua varinha pode mudar o rumo das histórias. Ou seja, “(...) as fadas são entidades fantásticas. Elas eram apresentadas por mulheres de beleza incomum, imortais e dotadas de poderes sobrenaturais, que tinham a capacidade de interferir na vida dos mortais” (ANDRADE, 2014, p. 52).

Dessa forma, podemos afirmar que os Contos de Fadas são histórias que buscam em sua estrutura uma realização existencial do herói, que em geral era “Salvar a mulher amada” (a mulher idealizada como perfeita). Era por meio dessa salvação que provinha toda sua realização material e existencial, tanto que não é raro encontrarmos a ascensão social após esse “salvamento”, a plebeia que vira princesa. Como vemos nas Histórias de: Bela Adormecida, Cinderela, Rapunzel, A Bela e a Fera, entre outros.

De acordo com Souza (2012), eles surgiram da tradição oral secular e sofreram modificações conforme a sociedade e cultura a que se referiam. Por isso, não é coincidência encontrarmos em seus conteúdos aspectos elementares da vida humana, como: amor, ódio, inveja, medo, egoísmo, entre outros; elementos estes que, segundo Siegel e Bryson (2015) são fundamentais de serem

trabalhados, discutidos e refletidos junto às crianças, de tal forma que essas sejam capazes de identifica-los e assim, consigam ir desenvolvendo o que, Goleman (2012) denomina de inteligência emocional, entendida, pelo autor, como a forma de lidar bem com nós mesmos e com as nossas relações, desenvolvendo a autoconsciência (saber o que sentimos, sermos capazes de identificar e nomear); autogestão (orientação de nossas emoções); empatia; e a habilidade relacional (saber se relacionar com o outro com respeito e compaixão).

Destaca-se ainda, que os contos de fadas trazem um único núcleo dramático do qual são dependentes todos os episódios subsequentes de seu enredo. Isso significa, como destacado por Souza (2012, p. 64), que “em seu conjunto as histórias apresentam personagens com características e funções semelhantes, além da repetição de argumentos, de motivos e de valores ideológicos transmitidos”. Também encontramos estruturas repetidas nos argumentos, motivos e valores ideológicos propostos nessas narrativas, fatores esses que vêm em decorrência da ligação com a tradição oral, com que foram baseados.

Todas essas características e possibilidades permitem compreender que os contos têm interferência em nosso imaginário e nos permite transcender para mundos e realidades sobrenaturais, ajudando-nos e nos motivando para nossa caminhada na realidade. São esses sentimentos e emoções que “o felizes para sempre” nos desperta que trazem esses sentimentos mais positivos e interferem na forma com que desenvolvemos nossa racionalidade, e a esperança por um futuro sempre melhor e repleto de realizações.

Relembrar como a Literatura foi introduzida em nossa vida, e mais ainda, como essa esteve presente em nosso processo de escolarização, nos ajudará a entender aquilo que precisamos manter e o que precisamos superar na forma de encará-la e integrá-la no contexto da sala de aula.

Por práticas educativas que encantem pela Literatura

Pouco tempo depois, eles estavam diante de uma casa toda feita de doces e bolo. Havia sorvete, balas e bombons no jardim. Famintos,

João e Maria começaram a comer parte da casa até que, subitamente, a porta se abriu e de lá saiu uma velhinha que não enxergava bem. Ela era, na verdade, uma bruxa. (Grimm's, 2010, p. 163)

Zilberman (1986) traz discussões ricas sobre esse processo de “inclusão” da Literatura, especialmente a Infantil, no contexto escolar. A primeira questão apontada pela autora está na necessidade de superarmos a apresentação e trabalho com essa arte apenas dentro daquilo que propõe ou traz o Livro Didático, ou daquela lista seleta de livros que precisam de uma leitura antecipada para “as provas”.

Reduzir o universo da Literatura a essas questões empobrece tanto o processo de ensino-aprendizagem, como ao invés de despertar o gosto e a identificação pela Literatura, apreciando essa como arte e inculcando-a no dia a dia, faz com que o sujeito a abomine e repita interminavelmente aquela frase “Eu não gosto de ler”. Por que será?

Exatamente por isso, essa frase “Eu não gosto de ler”, que acaba se tornando um martírio cada vez que o aluno é “obrigado” a estudar para uma prova, fazer as leituras prévias para as avaliações que são cobradas, ou até mesmo, ler a lista interminável de livros para o vestibular, é consequência de um trabalho “mal feito”, de uma apresentação “empobrecida”, sem sentido, que ao invés de aproximar, encantar o aluno com o universo da Literatura, o afasta e o faz ter repulsa.

Zilberman (1986) ainda destaca que essa forma de apresentação e de trazer a Literatura reforça já no contexto escolar, o ciclo de consumidores daquilo que o mercado propõe, seja na compra dos livros didáticos, apostilas e materiais complementares, ou dos livros da lista interminável de leitura OBRIGATÓRIA. Além disso, a escolha dessas obras “obrigatórias”, já traz as concepções e embute ao sujeito as características que ele precisa ter, ou os tipos de obras que vai ter que ler, ou seja, acaba despertando “seu gosto” por um tipo de texto literário único, como se apenas existisse essa possibilidade.

Além disso, ao nos depararmos com as obras “escolhidas” para os materiais didáticos e para sua “seleta lista”, notaremos quais conceitos as instituições estão facultadas a reproduzir, e

como a Literatura é lida, apresentada e trabalhada no interior desses espaços.

Quando, pelo contrário, a escola, ao apropriar-se da Literatura, deveria permitir que a educação fosse vista enquanto um processo que renova a vida humana, que desperta novas possibilidades de apreender, compreender e viver nesse mundo. Por isso, trazer diversas obras que despertem a fantasia, o imaginário, as possibilidades de vivenciar outros tempos, acalenta e traz formas mais significativas de apropriação do mundo e também de seus conhecimentos.

Um ensino de Literatura, portanto, que se fundamente na Leitura seria aquele que resultasse em uma prática dialógica, de reflexão e de novas possibilidades de exploração, experiência e apropriação. Porém, Zilberman (2009, p. 21) aponta que

As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e a longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado, desde que o objetivo seja abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pelo progressivo desmonte da escola brasileira.

No entanto, isso não significa que devemos perder nossa esperança e de que nada poderá ser feito em prol de uma Literatura significativa no espaço escolar, pelo contrário, conhecer esse cenário e suas nuances nos permite per consciência sobre a problemática instaurada e ganhar forças para superar os tantos obstáculos diários em nossa formação. Nós, enquanto educadores, temos o papel de apresentar essa Literatura de outras formas, desde a Educação Infantil, possibilitando que as crianças possam manusear, “ler”, compreender e se encantar por esse universo. Logo, ao chegarem ao momento “das obrigações” para os vestibulares, esses acabam lendo as obras “obrigatórias” não por quererem apenas entrar na Universidade, mas também pelo prazer de conhecer e se encantar com outros mundos.

Assim, Andrade (2014, p. 36) afirma que cabe ao professor/a a escolha de “obras apropriadas ao leitor infantil; o emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido aprendido”.

Agora, vem a pergunta: mas como o professor faz isso? Quais atributos lhe são necessários? Ora, para a escolha e seleção das obras que melhor se encaixem ao seus alunos, cabe ao professor/a: ter conhecimento de um acervo literário representativo; dominar critérios estéticos, de modo a discernir sobre quais são as obras de valor; conhecer o conjunto literário destinado às crianças, com destaque para sua trajetória histórica, bem como os autores da atualidade (nacionais e internacionais) com mais representatividade; conhecer os métodos de ensino da leitura.

Mesmo com esses atributos apontados por Andrade (2014), que a princípio parecem um pouco fora “de nossa realidade docente”, o que precisamos compreender é que não há como inserir um trabalho de qualidade com a literatura, sem que entendamos que esse é um processo gradual e lento, e que está associado ao despertar do prazer e do interesse infantil. Tal prazer pode estar associado a uma aprendizagem obtida pelo texto, uma identificação com a história ou as personagens, e ainda uma emoção gerada, a qual como destaca Goleman (2012) é capaz de ressignificar situações, acontecimentos, anseios, sentimentos e até mesmo traumas.

Nesse sentido, destacamos que o papel docente nesse contexto é o de estimular o pensamento do leitor infantil, trazer questionamentos, que o faça retomar o texto lido (no caso de já alfabetizado) ou escutado (no caso de ainda não alfabetizado). Tais questionamentos, investigações, desconfianças promovidas, são fundamentais para um intercâmbio produtivo entre os textos literários.

Isso significa que o professor/a desempenha um papel crucial nesse despertar do hábito de leitura, assim como faz com que essa seja significativa ao seu/sua aluno/a. Para isso, Andrade (2014) destaca algumas ideias que podem ajudar o/a docente a contribuir com a formação desse hábito:

- Promover a prontidão da leitura em todos os níveis: significa que é papel do professor ler e comentar sobre a leitura com os alunos. Isso refere-se a leitura em voz alta pelo professor desde a Educação Infantil, fator esse que contribui para o desenvolvimento do vocabulário e interesse pela leitura. Para isso, a criança deve ser exposta aos mais diferentes tipos de textos, assim como a demonstração das figuras e deixar que a criança sozinha manuseie o material apresentado. Tais características contribuem para que a criança se familiarize com diversos tipos de gêneros textuais, além do que a ajude a ampliar suas percepções e compreensões sobre a literatura. Vale ressaltar que as crianças, especialmente as menores, quando se identificam com uma obra solicitam que essa seja lida repetidas vezes, essa repetição deve ser feita, pois demonstra que a criança sente prazer na leitura daquela história e deve ser estimulada, despertando assim seu interesse pela literatura.

- Prática da leitura silenciosa: em um segundo momento, o leitor em formação precisa habituar-se com a leitura silenciosa. Tal prática ajuda o leitor a desenvolver sua imaginação e emoções, sem que para isso, seja necessária a intervenção do adulto. Para isso, não há a necessidade que a criança já esteja alfabetizada, pelo contrário, a forma de organização dos livros infantis, com textos e ilustrações, contribui para que a criança possa “ler”, a seu modo, criando suas narrativas e desenvolvendo comportamentos de leitura adequados.

- Ensino individualizado da leitura em todos os níveis da escolarização: alguns estudos apontados por Andrade (2014) afirmam que o ensino da leitura desenvolve-se melhor quando feito de maneira individualizada, no entanto, isso não significa que práticas de leitura coletiva devam ser exterminadas do interior da sala de aula. Cabe ao professor/a julgar em quais momentos essa deve ser individualizada e em quais deve ser coletiva.

- Adaptação das habilidades envolvidas na leitura quanto ao material e aos objetivos de leitura: isso significa que quando o leitor ganha prática e autonomia na leitura, ele passa a assimilar o conteúdo com mais rapidez. Por isso, a prática pedagógica deve adequar-se a escolha dos textos, de acordo com os objetivos

almeçados, levando em conta que cada tipo de texto escolhido requer um tipo de postura e forma de ser apresentado. Dessa maneira, a leitura em voz alta traz a necessidade de entonações e expressões que dinamizem o texto, por isso, é fundamental que esse seja lido previamente pelo/a professor/a.

- **Treinamento sistemático de consecução da leitura:** refere-se a avaliação da velocidade e compreensão do aluno em relação ao que lê. Tal conceito refere-se a habilidade de leitura do aluno e se ele assimila ou não o texto lido. Para isso, o professor/a com questões, conversas, até mesmo testes mais informais pode avaliar essa compreensão. Porém, ressaltamos que as práticas de leitura não devem ser sempre associadas a testes de interpretação textual.

- **Mensuração e avaliação do progresso:** acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno na leitura é fundamental, para isso, o/a professor/a precisa estar diariamente atento/a as manifestações de leitura desse. Isso NÃO significa pedir fichas de leitura, resumos e fichamentos do texto lido, são práticas obsoletas que já demonstraram não trazer proveito na formação dos alunos, pelo contrário, o processo de formação da leitura deve ser avaliado pelo/a professor/a de acordo com a sua turma, ele/a saberá a forma mais eficaz de acompanhar esse processo.

- **Seleção de material de leitura para o ensino:** aqui refere-se a seleção e oferecimento de materiais variados aos alunos, para que esse possa experimentar diversos gêneros textuais e descobrir qual lhe agrada e interessa mais. O que traz como decorrência a busca por outras obras literárias.

Ao destacarmos todos esses aspectos, notamos que o/a professor/a desenvolve um papel crucial nesses, sendo ele o exímio conhecedor das obras literárias, e em muitos casos, o primeiro intermediário entre criança e o mundo da literatura. Isso significa que antes de apresentar qualquer tipo de obra para as crianças, é FUNDAMENTAL que o professor/a leia antecipadamente, reflita, faça suas considerações e veja se essa se encaixa naquilo que ele pretende desenvolver, ou se é uma obra com um enredo claro, coerente, coeso e bem escrito. Não dá para pensarmos em um trabalho com Literatura em que o professor/a selecione qualquer livro que tenha disponível na estante da escola ou de sua casa, sem

ao menos ter lido antes. Ora, por incrível que pareça muitas das “obras literárias”, se assim podemos chamar, que são dedicadas às crianças (especialmente aquelas “fininhas”, repletas de desenhos e “bem baratinhas”) possuem textos sem sentido, com palavras desconexas e sem nenhum tipo de desfecho.

Vale ressaltar ainda que para o desenvolvimento desse trabalho, a utilização de literaturas, sejam estas lidas ou contadas para as crianças faz toda diferença no cotidiano desde a Educação Infantil, como pudemos notar. Dessa forma, Jambersi (2014) afirma que contar histórias é um momento prazeroso que insere tanto a criança no mundo da leitura e escrita, quando possibilita que essa brinque e sinta prazer em estar com “as palavras”.

A autora ainda apresenta dicas sobre quais histórias podem ser contadas e trabalhadas de acordo com a faixa etária da criança, proporcionando que essa se interesse pela história e possa compreender as infinitas possibilidades que nossa língua apresenta, assim, além do professor desde a Educação Infantil fazer a leitura para as crianças, contar a história sem a utilização de materiais escritos, ou só com livros de imagens trabalha aspectos importantes da imaginação da criança, sem contar que estimulam as percepções em relação à linguagem e sua significação.

Ao ouvir uma história apenas centrada na oralidade, Jambersi (2014) afirma que o ouvinte é convidado a sentir, imaginar, e atribuir as significações narradas pelo contador da história. Sem contar que proporciona uma interação coletiva, que desperta sensações e experiências diferentes.

Porém, não existe uma forma melhor que a outra, pelo contrário, ler e contar histórias tem a mesma importância quando pensamos no desenvolvimento infantil, isso porque as duas mostram as possibilidades de trabalho entre a leitura de um texto escrito e de uma palavra falada. A finalidade é que agucemos os sentidos da criança para que ela forme seu repertório cultural e intelectual.

Porém, não é só do professor/a o papel de desenvolvimento de um trabalho significativo com a Literatura, como se todas as condições desse trabalho fossem sua tarefa exclusiva. Pelo contrário, a escola também precisa de um acervo

amplo e satisfatório que possa ser explorado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Além disso, vale destacar que o trabalho com a Literatura no interior da sala de aula também precisa ser algo marcado pelo descomprometimento e lúdico, ou seja, que essa seja apresentada, trabalha e disposta aos alunos por meio do prazer e da liberdade em manipular, escolher, ler (ou tentar ler), as obras que são dispostas.

Mais do que as obras “próprias para quem está aprendendo a ler, e a ler sozinho”, precisamos também de obras que despertem o gosto, o prazer e o imaginário infantil.

Mais algumas considerações sobre o “Contar e Encantar”...

Ela era uma sereia. Essa princesa era a mais interessada nas histórias sobre o mundo de cima, e desejava poder ir à superfície; queria saber tudo sobre os navios, as cidades, as pessoas e os animais. ‘Quando você tiver 15 anos’ dizia a avó ‘subirá à superfície e poderá se sentar nos rochedos para ver o luar, os navios, as cidades e as florestas. (ANDERSEN, 2010, p. 211).

Conhecer, inserir e explorar esse universo da Literatura e suas possibilidades, e mais ainda, um trabalho que também abarque os “tesouros” que os Contos de Fadas apresentam, como destacado por Machado (2010), dentro da sala de aula, pode ser considerado o “pontapé” inicial para que as crianças encantem-se e desenvolvam o hábito da leitura, a qual só traz benefícios para sua formação como um todo. Por isso, não podemos reduzir a Literatura em “aprender a ler”. Ou seja, essa é um recurso importante para esse processo de leitura inicial, mas mais do que isso, deve ser apresentada às nossas crianças como um universo rico, repleto de possibilidades e de novos conhecimentos, como também, a possibilidade de se reconhecerem e compreenderem dentro das emoções que lhes forem despertadas.

Por fim, podemos destacar que a Literatura Infantil em suas mais diversas formas de manifestação expressa um elemento

riquíssimo no interior da sala se aula, especialmente pelas possibilidades que traz de ampliação da compreensão e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é primordial que o trabalho com a Literatura seja feito de maneira intencional, consciente, planejado, dando vez e voz às crianças, para que esses possam se encantar e se apropriar desse universo da Literatura e das infinitas possibilidades que esse traz, conhecendo mais a si e respeitando mais ao outro.

Referências

ANDERSEN, H.C. A Pequena Sereia. In: MACHADO, A.M. (org). **Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ANDRADE, G. **Literatura Infantil**. São Paulo: Pearson, 2014.

BEAUMONT, J.M.L.de. A Bela e a Fera. In: MACHADO, A.M. (org). **Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GRIMM, J; GRIMM, W. João e Maria. In: MACHADO, A.M. (org). **Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

JAMBERSI, B. A arte de Contar Histórias na Sala de Aula: do didatismo ao encantamento. In: ARCE, A. (org.). **O Trabalho Pedagógico com crianças de até 03 anos**. Campinas: Alínea, 2014. P. 13-36

MACHADO, A.M. Apresentação: um eterno encantamento. In: _____ (org): **Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PERRAULT, C. Cinderela ou o Sapatinho de vidro. In: MACHADO, A.M. (org). **Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SIEGEL, D. e BRYSON, T.P. **O Cérebro da Criança**. São Paulo: nVersos, 2015.

SOUZA, M.E.M. **Literatura Infanto-Juvenil**. Curitiba: Intrasaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler. In: **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n.52, 1985. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0100-15741985000100008&lng=pt&nrm=iso , acesso em julho de 2022.

_____. A teoria da Literatura e a Escola Brasileira. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre: n. 19, 1986. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17435> , acesso em agosto de 2022.

_____. O papel da Literatura na escola. In: **Via Atlântica**, São Paulo: n. 14, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376> , acesso em agosto de 2022.

Capítulo 8

A importância dos contos de fadas para a aprendizagem significativa das diferentes linguagens das crianças da Educação Infantil em meio à pandemia da Covid-19: análise da documentação pedagógica

Regiane Gonçalves Bastos
Poliana Bruno Zuin

Este artigo visa apresentar resultados e encaminhamentos de uma investigação desenvolvida na modalidade de Iniciação Científica, segundo o edital da Pró Reitoria de Pesquisa (PROPQ) 001/2021 – seleção 2021 - 2022 ofertado durante ao segundo semestre de 2021 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para este fim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a documentação pedagógica do trabalho de uma professora da Educação infantil de uma unidade universitária com a Literatura Infantil como mediadora de sua prática, especificamente, os “Contos de Fada”, a fim de compreender como este pode ser um importante mediador para o desenvolvimento das diferentes linguagens da criança, favorecendo o desenvolvimento infantil em meio ao isolamento social e ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19.

O interesse pela temática inicialmente surgiu com a participação da pesquisadora bolsista no projeto de Extensão “Ensino de Libras” em 2021 na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), que ocorreu de forma remota como meio de prevenção à pandemia da Covid-19 sob orientação da docente Poliana Bruno Zuin no grupo 3 da UAC, concomitante outros projetos de extensão foram também desenvolvidos contando com a colaboração de estagiárias e voluntárias, bem como pesquisadores de seu grupo de pesquisa. Todos os projetos desenvolvidos tinham como instrumento mediador as práticas

de leitura com Contos de Fadas. Há de se ressaltar que eles eram articulados entre si e tinham a duração de duas semanas.

Inquietações sobre as relações de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil durante esse tempo de ensino remoto por conta da pandemia da Covid-19 guiaram o objetivo da pesquisa.

Todas as atividades desenvolvidas com as crianças, visam estimular a imaginação, a brincadeira, a oralidade, a ampliação do vocabulário, a apropriação de novas palavras e os jogos simbólicos, através do ponto base que era a literatura infantil, os contos de fadas. Por meio dessas histórias, trabalhou-se por meio de práticas de letramento o ensino da língua materna, o desenvolvimento das diversas linguagens infantis, e a aquisição da Língua de Sinais (LIBRAS) e da língua estrangeira (Inglês). A análise da documentação das atividades realizadas para as crianças, permite compreender o desenvolvimento infantil nas diversas linguagens e obtém um registro histórico nesse tempo de ensino remoto em que muitos professores encontraram inúmeras dificuldades com as mudanças necessárias e a urgência de se reinventar. Diante deste contexto, foram objetivos da pesquisa: Analisar a documentação pedagógica do trabalho de uma professora da Educação Infantil de uma unidade universitária com os “Contos de Fadas” a fim de compreender como este pode ser um importante mediador para o desenvolvimento das diferentes linguagens da criança favorecendo o desenvolvimento infantil em meio ao isolamento social e ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19. Para tanto, foram objetivos específicos: analisar como é realizado o trabalho com o gênero “Contos de Fadas” por uma professora da Educação Infantil em um contexto de trabalho remoto em unidade universitária localizada no interior de São Paulo; verificar quais os principais contos trabalhados pela professora e de que maneira; compreender quais atividades são realizadas pelos professores a fim de se trabalhar a aprendizagem e o desenvolvimento das diferentes linguagens pelas crianças; reunir as atividades propostas a partir das histórias, bem como ocorre a sua representação; e documentar pedagogicamente essas

atividades de maneira a conceber um registro histórico e acervo a outros docentes, profissionais da área e famílias.

Na perspectiva de atingir este objetivo, a pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental, sendo esta segunda uma documentação indireta, caracterizada pela fonte de coleta ser documentos não necessariamente escritos, no momento ou depois do acontecido (MARCONI e LAKATOS, 2003). A pesquisa ainda se configura como qualitativa, vejamos:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) 2. A investigação qualitativa é descritiva. (...) 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...) 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. (...) 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47 - 50).

O ambiente natural deste trabalho é a documentação pedagógica das atividades realizadas para as crianças da faixa etária de 3 a 5 anos a partir da Literatura Infantil “Contos de fadas”, cujo objetivo é analisar de que forma é possível todo esse trabalho desenvolver as diferentes linguagens dessas crianças durante o isolamento social e com o ensino de forma remota.

Quadro 1 – objetivos específicos e seus indicadores.

Objetivos específicos	Indicadores de análise de dados.
Analisar como é realizado o trabalho com o gênero “Contos de Fadas” por uma professora da Educação Infantil em um contexto de trabalho remoto em uma unidade universitária localizada no interior de São Paulo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Histórias de contos de fadas no contexto da educação infantil. no grupo 4 da Unidade de Atendimento à Criança (UAC), com crianças de 3 e 4 anos, na Universidade Federal de São Carlos.

Verificar quais os principais contos trabalhados pela professora e de que maneira.	<ul style="list-style-type: none"> ● Possibilidades de trabalho com contos de fadas na educação infantil. ● Escolha de três contos para analisar, de forma que todos os projetos desenvolvidos pudessem ser descritos.
Compreender quais atividades são realizadas pelos professores a fim de se trabalhar a aprendizagem e o desenvolvimento das diferentes linguagens pelas crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ● Listagem das diversas linguagens presentes nas atividades feitas pela professora e pelas crianças.
Reunir as atividades propostas a partir das histórias, bem como ocorre a sua representação.	<ul style="list-style-type: none"> ● Documentação pedagógica das atividades sugeridas no momento de pandemia da Covid-19
Documentar pedagogicamente essas atividades de maneira a conceber um registro histórico e acervo a outros docentes, profissionais da área e famílias.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão dessa documentação pedagógica na influência do desenvolvimento das diversas linguagens infantis.

Fonte: elaborada pela autora

Para atingir os objetivos que o quadro anuncia, a pesquisa passou por algumas etapas:

1ª etapa: Contextualização da pesquisa – Professora da educação infantil em um contexto de trabalho remoto devido à recomendação e normas de segurança de prevenção da Covid-19 na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no interior de São Paulo. Desenvolve projetos de extensão com crianças de faixa etária de 3 a 5 anos, desde 15 de março de 2020 até final de 2021.

2ª etapa: Projeto de extensão – Com o intuito de trabalhar as diferentes linguagens, a professora Poliana Bruno Zuin desenvolveu seis projetos de extensão, sendo eles: “Letramentos na Educação Infantil: *rodas de leitura e de conversa como espaço de apropriação da leitura de mundo e dos diferentes gêneros textuais*”; “Corpo e Movimento na Educação Infantil”, “É Possível Aprender Outra

Línguas Brincando?”, “Ensino de Libras na Educação Infantil”, “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, e “Acolhimento na Educação Infantil em Tempos de Pandemia da Covid-19”. Todos esses projetos estão alocados ao Programa de Extensão: “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF”. As atividades oriundas desses projetos englobam a contação de histórias, ensino de Língua Brasileira de Sinais, inglês, artes plásticas, letramentos, corpo e movimento e uma pluralidade de conhecimentos e troca de saberes, propiciado trabalho colaborativo de estudantes de Pedagogia, Letras, Terapia Ocupacional, Educação Especial, e pós-graduandas em Linguística.

3ª etapa: Os contos de fadas trabalhados em 2021 foram: Cachinhos Dourados, Cachinhos de Ouro, João e o Pé de Feijão, João e os dez Pés de Feijão, Chapeuzinho Vermelha, Chapeuzinho Vermelha Moderna, Os Três Porquinhos, A Verdadeira História dos três Porquinhos, Os Três Jacarezinhos, O Lobo e os Sete Cabritinhos, A Galinha Ruiva, Os Três Bodes da Montanha, João e Maria, A Princesa e a Ervilha, Uma Princesa Diferente?, Ana e Ana, Cinderela, Branca de Neve, O Mágico de Oz, O Jardim Secreto, A Alice no País das Maravilhas, A pequena Sereia e O Patinho Feio.

4ª etapa: Constituição do referencial teórico - Permitiu conhecer um pouco do sistema de Reggio Emilia, das potencialidades dele na educação infantil, em que o trabalho da criança é levado a sério por todos envolvidos compreendendo que estas possuem uma voz ativa na desenvoltura dos projetos. Pode-se compreender que a forma como as relações são estabelecidas com as crianças influenciam o seu desenvolvimento. Para tanto, privilegiou-se o diálogo de Malaguzzi com a teoria histórico-cultural de Vigotskii e colaboradores, a fim de se pensar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, propiciada pelas inúmeras linguagens infantis.

5ª etapa: 3 contos de fadas como dados para a documentação – Cachinhos de Ouro, João e Maria, e Uma Princesa Diferente. A escolha dos dois primeiros contos de fadas levou em consideração que o trabalho com cada conto de fadas possuía a duração de 2 semanas e que, portanto, cada projeto de

linguagem acontecia quinzenalmente, como por exemplo, libras e inglês, para que pudessem abranger todos os conteúdos. A escolha por esses contos para análise se deve a questões que envolvem a diversidade e questões étnico raciais, desenvolvida pelos estagiários curriculares do curso de pedagogia da UFSCar. Com o objetivo de proporcionar um repertório pedagógico tanto para a pesquisadora como futura professora da educação infantil quanto de outros leitores que terão acesso a este artigo.

A fim de se discutir os resultados desta pesquisa, há de se amparar nos pressupostos de Reggio Emilia, que conforme apontam Edwards, Gandini e Forman (1999), se configura como uma região que envolve um sistema municipal para educação de crianças pequenas acolhendo todas as crianças independente de suas características sociais e cognitivas. O sistema de educação infantil opera em dois turnos diurnos, com uma abordagem que incentiva o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral, por meio de projetos de longa duração, com resoluções de problemas e ligados a contextos de amor. Ainda conforme os autores, as crianças são incentivadas a explorar o ambiente e si mesmas, por meio de comunicações verbais, corporais, artísticas, tudo que envolve suas linguagens, tudo que possa explorar habilidades simbólicas e a criatividade, de modo que as artes são consideradas como linguagens adicionais, e não como matéria a ser ensinada. Muito famoso é o poema escrito pelo autor e idealizador do sistema educacional de Reggio Emilia “As Cem Linguagens das Crianças”. O poema traduz a compreensão de que cada criança consegue utilizar inúmeros sistemas simbólicos para compreender e representar relações complexas, que fazem parte de suas vivências. A fim de mediar e aprofundar os conhecimentos historicamente construídos, o sistema reggiano possui uma equipe que trabalha com o intuito de pensar em ideais que estimule e busque uma educação de qualidade, e um crescimento de todos envolvidos, onde os docentes estão preparados para escutar as crianças e encorajá-las a tomarem iniciativas, para que sigam suas próprias intuições, e guiar em suas produções.

Como Edwards, Gandini e Forman (1999) mencionam, tanto o professor quanto o aluno se envolvem com o trabalho e são colocados em patamares iguais, rompendo com a relação

sobre rotinas e desempenho do aluno nas tarefas acadêmicas, em que o docente instrui e a criança obedece com o objetivo de receber elogios. Se o projeto desenvolvido com as crianças é familiar a elas, podem contribuir com seus conhecimentos e fazerem sugestões, questionamentos, assumindo a liderança do projeto se desejarem. Com relação ao planejamento, esse não tem tempo de duração, pois tudo depende do interesse dos envolvidos

A fim de respaldar teoricamente este protagonismo da criança na abordagem *reggiana* há de se fazer considerações sobre como a criança se constitui. Para tanto, recorreremos aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme, os pressupostos desta teoria, as crianças estão em constante interação com o meio, sendo os adultos a sua volta seus principais mediadores. Desde o momento em que nascem, aprendem a cultura, os costumes, os significados, todos constituídos historicamente. Assim, o adulto é o principal mediador do processo das relações das crianças com o seu meio, sendo os responsáveis por satisfazer as suas necessidades; contudo, conforme elas crescem, a dependência com o esse adulto diminui e as crianças executam os processos através das relações com o meio, sua interação com o mundo expande e ela conecta mais com a realidade dos adultos, por meio de seus jogos e brincadeiras, imitando, portanto, as atividades da vida cotidiana com o intuito de compreender os papéis sociais do mundo adulto (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2010)

Os contos de fadas escolhidos para a análise entre os contos de fadas trabalhados pela professora do grupo 4 na UAC, foram Cachinhos de Ouro, João e o Pé de feijão e Uma Princesa Diferente, cada conto foi trabalhado ao longo de uma semana, com as crianças, com sugestão de atividades, contação da história, *lives* e vídeos.

Cachinhos de Ouro

Cachinhos de ouro foi a segunda semana do primeiro semestre de 2021, em que abordou os projetos “Leitura, Recontos e Representações”, “É possível aprender outras línguas brincando?”, “Corpo e movimento”, “artes plásticas”, e “Eu e

meu mundo”. No primeiro projeto a professora da sala contou uma versão da história Cachinhos Dourados, e pediu para que as crianças desenhassem e recontassem a história em forma de vídeo. A atividade referente foi pensar em um nome que começasse com a letra A para a cachinhos Dourado.

No segundo Projeto, a estagiária responsável fez um vídeo inicial para se apresentar e explicar algumas palavras em inglês que seria muito utilizado durante a contação dessa e de outras histórias: *fairytale* (conto de fadas), *stories* (histórias), *once upon a time* (era uma vez), *the end* (fim) e *activity* (atividades). contou a história Goldilocks and three bears (Cachinhos Dourados e os três ursos), usando as palavras que ela explicou anteriormente e introduziu mais palavras: *porridge* (mingau), *hot* (quente), *cold* (frio), *warm* (morninho), *chair* (Cadeira), *big* (grande), *medium* (média), *small* (pequena), *bed* (cama) *hard* (dura), *soft* (mole), *comfy* (confortável). Os adjetivos estavam relacionados ao substantivo específico na história, portanto, a o mingau era quente, frio ou morninho, a cadeira era grande, média ou pequena, e a cama era dura, mole ou confortável.

Imagem 1 – atividade de agrupamento



Imagem coletada pela autora, da atividade planejada pela estagiária
Rafaela Furlan

Após as crianças ouvirem a história tinha uma sugestão de atividade de agrupamento: imprimir e recortar a folha acima, embaralhar e tentar reagrupar novamente, no sentido que o *papa bear* come *hot porridge*, senta *na big chair* e dorme *na hard bed*, e assim respectivamente com a *mama bear* e com o *baby bear*. A estagiária deixou como sugestão também um vídeo para as crianças assistirem no *youtube* a história da Cachinhos Dourados inteira em inglês.

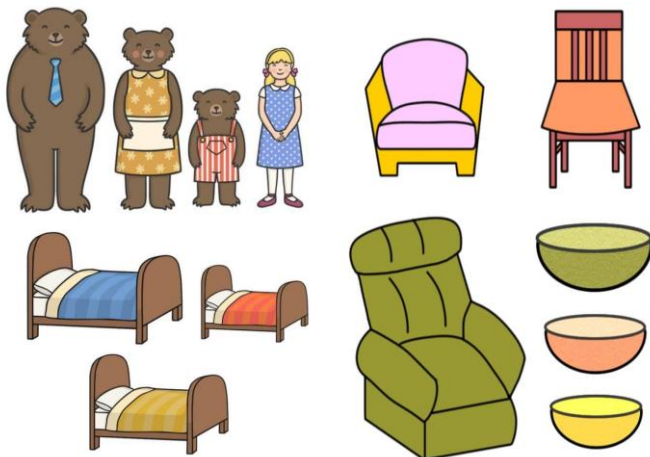
Segundo Vigotskii (2010), o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma independente e não necessariamente de forma interligada. O primeiro estágio de formação de conceitos equivale a formação de uma pluralidade não ordenada e sem fundamento ao problema presente, associação conforme a primeira impressão, em que diversos elementos não se conectam, assim, a palavra dada ao objeto pela criança nesse estágio, pode ou não ser parecido ao significado dado pelo adulto; no segundo estágio do desenvolvimento, os conceitos abrangem uma maior variedade de termos funcionais e estruturais, assim, ocorre uma generalização dos objetos quando a criança começa a ordenar e sistematizar, como consequência, a criança consegue se comunicar com os adultos verbalmente, que é um fator potente para seu desenvolvimento de conceitos.

Ao pensar na aprendizagem da língua materna e estrangeira, o processo é diferente porque a língua materna não inicia a aprendizagem pelo conhecimento do alfabeto, escrita, leitura, pelo estudo gramatical, que acontece no ensino da língua estrangeira. A aprendizagem da língua materna ocorre de uma forma inconsciente, assim elas caminham por sentidos contrários. Na materna, primeiro surge propriedades elementares, inferiores da fala verbal, para depois desenvolver formas mais complexas relacionado a fonética, a gramática e a construção arbitrária da linguagem; em relação à língua estrangeira, esta desenvolve propriedades superiores da fala já associadas à consciência e a intenção para que depois se formem propriedades espontâneas da linguagem. Portanto, assim a aprendizagem consciente e intencional desenvolve a língua estrangeira e se desenvolve a partir da língua materna. Uma ajuda a outra, e isto acontece porque a materna ajuda a transferir o sistema de significados, e a língua estrangeira abre caminhos para formas superiores na língua materna, permite a compreensão de um sistema linguístico e a possibilidade de generalização (VIGOTSKII, 2000).

No projeto corpo e movimento, foram propostos às crianças 4 atividades, sendo trabalhado aspectos de pareamento de tamanhos, desenvolvimento do motor fino das crianças,

interdisciplinaridade com inglês e matemática. A primeira atividade proposta tinha como objetivo a exploração dos conceitos “grande”, “médio”, “pequeno”. Ao relacionar a cama grande com o mingau grande, sendo do papai urso, que é o maior.

Imagem 2 e 3 – pareamento de tamanhos



Imagens coletada pela autora, da atividade planejada pela Julia Tinti e Gabrielle Sanchez

A segunda atividade, foi inspirada nos materiais utilizados no método Montessori. As crianças utilizam um cadarço de tênis para tecer o urso, em que a partir da concentração desenvolver uma melhor capacidade motora fina que ajudará quando for segurar o lápis no processo da escrita.

Imagem 4 – tecer



Imagem coletada pela autora, sugestão e exemplificação da Julia Tinti e Gabrielle Sanchez

A terceira atividade, através da exploração sensorial, a atividade tem como objetivo explorar e separar materiais do cotidiano da criança ou que estejam de fácil acesso em casa, em categorias como duro, mole, frio, quente, as categorias já mencionadas no projeto de inglês, podem ser escritas e pronunciadas em no idioma estrangeiro, o que possibilita uma articulação e diálogo entre os projetos. Outra sugestão às famílias é sugerir às crianças a separarem e guardarem os seus brinquedos em categorias que a própria família decidir junto.

Imagem 5 – Caixote sensorial



Imagem coletada pela autora, sugestão e exemplificação da Julia Tinti e Gabrielle Sanchez

A quarta atividade, engloba todos os conceitos trabalhados nas atividades anteriores, mas com bexigas, portanto encher elas de diversas formas como ar, e com água, de diversos tamanhos, prender em alturas diferentes.

com base na leitura da literatura infantil, competências e habilidades leitoras necessárias à resolução de problemas, por exemplo, passarão a compor o cenário da compreensão da história e da natureza matemática nela declarada e/ou implícita, isso porque para tal processo necessita-se saber ler e escrever matematicamente. (...) um movimento de pensar a alfabetização para além da língua materna. O desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) do indivíduo ocorre a partir de sua interação com um meio que promove acesso à cultura escrita (...) alfabetizar e letrar em Matemática, na leitura teórica e pela experiência empírica que temos do contexto da sala de aula, significa ensinar a ler e escrever na linguagem lógico-matemática em uma ampla relação com experiências de uso social de determinadas habilidades que envolvem relações quantitativas, de grandezas/medidas, geométricas e estatísticas, das mais variadas formas e gêneros discursivos e escritos (SANTOS E CIRÍACO, 2020, p. 45 e 46)

O projeto corpo e movimento, a partir da literatura infantil Cachinhos Dourados, trabalhou bastante questões matemáticas, como grandezas, relações quantitativas, e noções geométricas, e que articulam um com o outro, que auxiliaram na compreensão da história, que o papai urso por ser maior, utilizava objetos maiores, como a cadeira e a cama, e esse pensar matemático, ajuda na melhor análise da leitura em si.

No projeto artes plásticas, a atividade é construção do prato de mingau, antes da construção a criança precisa pensar que o prato do papai é o maior de todos enquanto do bebê é o menor de todos. A orientação para as crianças realizarem é primeiro separar as argilas em 3 papéis de papelão diferentes, molhar os dedos na água e ir modelando a argila até aparentar um prato para poder comer o mingau. Essa atividade desenvolve também a coordenação motora como a segunda atividade do projeto

Corpo e Movimento, mas também um reconhecimento da história da Cachinhos Dourado.

No livro *As Cem Linguagens*, os autores mencionam que os trabalhos das crianças ficam sempre expostos pela escola, junto com fotografias que contam como foi o processo, uma descrição das etapas do projeto desenvolvido, com comentários e conversas entre as crianças, todos que entram no ambiente escolar, pais e visitantes, têm acesso às capacidades infantis e observam seu desenvolvimento. Com relação às prerrogativas desta abordagem, sabe-se que as crianças na educação infantil visam o processo e não o produto, principalmente entre os 2 a 3 anos de idade. Ainda que assim seja, nos projetos de Reggio o produto e o processo estão conectados, porque por meio de discussões em grupos, exploração de ideias em conjunto, o trabalho colaborativo entre docentes, pais, e crianças, o produto pode se tornar um novo ponto de partida. Conforme os autores, o conflito faz parte do processo coletivo, assim como emoções e pensamentos distintos. Com o uso da documentação incomum, que envolve fotografias, música, movimento, desenhos, escultura com argilas, gravações em vídeo e áudio, redação de história, as quais ajudam nesse processo da comunicação para negociar os temas conflituosos, as crianças percebem umas às outras e vão aprendendo a conviver em meio a diversidade. Desta maneira, a avaliação por resultados é substituída pela interpretação dos processos, os quais são contínuos porque a criança é produtora e não consumidora.

No contexto da educação infantil, observar o desenvolvimento da linguagem, sendo esta verbal, escrita, ou de sinais, materna ou estrangeira, permite analisar a leitura que as crianças fazem do mundo.

No projeto *Eu e meu Mundo*. A estagiária responsável leu uma outra versão para as crianças e de uma forma diferente, com utensílios, como os fantoches dos ursos feitos no projeto *Artes Plásticas* na primeira semana escolar. E sugeriu que elas escolhessem um nome para cada um da família do urso. A estagiária falou que os nomes dos ursos dela eram: André para o papai urso, Ana para a mamãe, e Afonso para o bebê, como ideia

para as crianças. A atividade pós leitura, era a criança junto com o responsável em casa, escrever, recortar e enfeitar a letra A.

Tinha como sugestão dois vídeos da letra A, do canal “nosso mundo com a Alice” e do canal Gugudada, a descrição dos vídeos respectivamente:

vamos conhecer as letras
letra A, letra A
cadê você?
aqui está você
este A é de abelha, A de avião
Muito bem, parabéns!
que legal, você conheceu uma letra nova
o que mais escrevemos com essa letra?
abacaxi, aranha, arara
vamos escrever a letra A?
sobe, desce, corta
vamos escrever a letra A
que legal,
você aprendeu a escrever a letra A”

“Sou a letra A (AAA)
meu som é A (AAA)
sou muito feliz (AAA)
gosto de cantar (AAA)
A de avião
A de abacaxi
A de amarelo
A de abajur

João e o pé de Feijão

João e o Pé de Feijão foi trabalhado na terceira semana escolar, e abrangeu os projetos “leituras, recontos e representações”, “libras”, “sentimentos”, “artes plásticas”, “eu e meu mundo”.

No primeiro projeto, a estagiária responsável, contou a história do João e o Pé de feijão, e utilizou imagens do canal do *youtube* “Os Amiguinhos”, e solicitou para as crianças desenharem sobre a história, qualquer parte que lhes interessasse.

O segundo projeto foi libras, foram gravados 8 vídeos pequenos, com aproximadamente 30 segundos. Nos dois primeiros vídeos, as duas voluntárias se cumprimentam as crianças e seus familiares e comentam quais sinais serão ensinados, e nos 6 vídeos restantes, mostram como são feitos os 6 sinais em libras que estão relacionados com a mesma história do João e o pé de feijão, sendo eles vaca (levanta o dedão e o dedinho, coloca, o dedão na testa e levanta o chifre da vaca), feijão (segura a ponta do dedinho e faz um movimento circular), gigante (levantar o dedo indicador e rodar para cima, para mostrar que o gigante é bem alto), ovo (como se estivesse pegando o ovo e quebrando para fazer comida), galinha (uma mão aberta, e colocar o dedão no nariz e descer até a ponta do nariz ao mesmo tempo que fecha cada um dos dedos de cada vez), ouro (pegar o dedo do meio, colocar entre o nariz e a boca, e fazer um movimento lateral, o sinal de ouro é o mesmo sinal da cor dourado)

Imagem 6 - Sinais em Libras



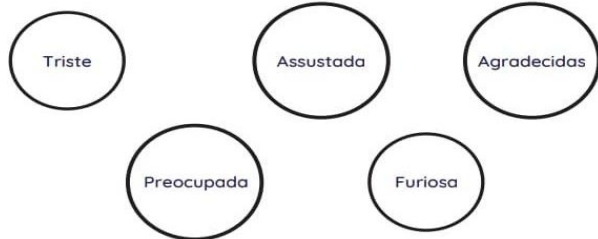
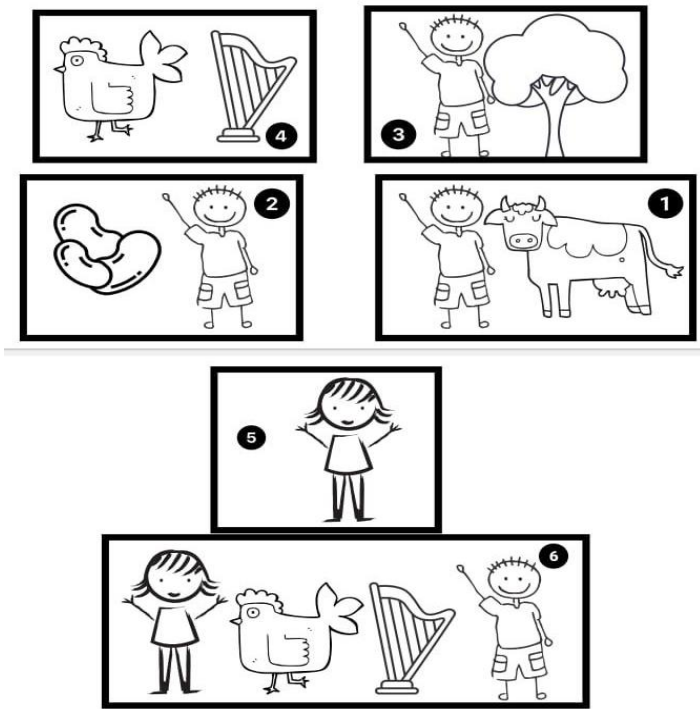
Imagens coletada pela autora, dos sinais ensinados no projeto de Libras pela Diany Lee e Regiane Bastos

Segundo Goes e Campos (2011) a estrutura da língua de sinais possuem parâmetros que constitui os sinais, sendo eles a configuração de mão (CM), o ponto de articulação (PA), a localização (L) e o movimento (M). Alguns sinais aparentam ser iguais, mas têm significados bem diferentes por mudarem apenas um dos parâmetros (CM ou L ou M), ao exemplo dos sinais das palavras laranja e aprender, o que difere é apenas a localização, os outros parâmetros são os mesmos, enquanto o primeiro sinal se posiciona na frente da boca, o segundo é na frente da testa.

No projeto sentimentos, inicia com uma contextualização da história, e reflete sobre as emoções presente, primeiro João fica triste ao precisar vender sua vaca, sua mãe fica furiosa quando descobre que ele resolveu vender sua vaca por feijões mágicos e assim descarta, a curiosidade do João em saber o até que altura chega o pé de feijão e o que tem lá em cima, a galinha fica assustada quando o João a pega, preocupação por parte da mãe quando vê o menino pedindo socorro ao fugir do gigante, e por último, a galinha agradece a família do João pelos cuidados e afetos deles com ela. Assim, os sentimentos e emoções presentes na história foi: tristeza, fúria, curiosidade, susto, preocupação, gratidão.

Como sugestão de atividade, desenhar um pé de feijão bem grande e contar cada parte da história e relacionar o sentimento presente em cada trecho, dentro da folha do pé de feijão. O primeiro passo, é montar o pé de feijão, com papel pardo fazer o caule e com papel verde ou com tinta verde, desenhar e recortar em forma de folhas para colar no caule. Colar de um lado da folha a imagem do acontecimento e do outro o sentimento referente.

Imagem 6 – sequência dos sentimentos



Imagens coletada pela autora, da atividade planejada pela Kétlin Ferreira e Isabelle Borges sob a orientação e coordenação da Professora Poliana Bruno Zuin

O projeto também trabalha as rimas, com a definição de que são repetições de sons (fonemas) idênticos ou semelhantes

na sílaba final da palavra. E utilizaram três provérbios como exemplo.

Imagem 7 – rimas

Anzol sem **isca**, peixe não **belisca**
Bocado **engolido**, sabor **perdido**
Coisa bem **começada** é meio **acabada**

Imagens coletada pela autora, da atividade planejada pela Kétlin Ferreira e Isabelle Borges

Depois chamaram a atenção para as palavras que rimam na história (João e o feijão, galinha e bolinha, ovo e povo), para as crianças repetirem. A última atividade era para recortar, colorir e juntar as palavras e imagens que rimassem.

Imagem 8 – pareamento de rimas



Imagens coletada pela autora, da atividade planejada pela Kétlin Ferreira e Isabelle Borges sob a orientação e coordenação da Professora Poliana Bruno Zuin

No projeto Artes Plásticas, a proposta de atividade foi a construção do castelo do gigante. O passo a passo, começa com o recorte de 4 círculos para ser o teto do castelo e colocar 4 torres de garrafa pet, logo depois para fazer a porta, precisa decidir qual será a parte da frente e recortar um retângulo. Está praticamente pronto, a última tarefa é decorar e colorir o castelo, conforme a preferência da criança.

Imagem 9 – Construção do castelo



Imagens coletada pela autora, da atividade planejada pela Kétlin Ferreira e Isabelle Borges sob a orientação e coordenação da Professora Poliana Bruno Zuin

Com a construção feita, as crianças são incentivadas a desenharem o gigante e pensar sobre seu tamanho, suas roupas, seu cabelo, lhe dar um nome, colocar e interagir no castelo que produziram.

A brincadeira, segundo Vigotskii, Luria, Leontiev (2010) é uma atividade objetiva com o propósito de construir a percepção que a criança tem do mundo adulto porque ela busca realizar as mesmas ações que os adultos, mas que ainda não é capaz de realizar na realidade, como por exemplo dirigir um carro, assim, ela simula tal atividade durante as brincadeiras. Em relação ao brinquedo, a criança interage com objetos com a intenção de agir por si só e por explorar a relação que os adultos têm com o mundo. A fim de exemplificar, o autor traz o contexto de uma

brincadeira. Brincar de montar em um cavalo com um cabo de vassoura. Pelo fato da criança ainda não conseguir realizar essa ação na vida real, porque é além de sua capacidade, acaba substituindo o cavalo por um objeto, tal como o cabo de uma vassoura. Deste modo, afirma o autor, que a interação da criança com esse mundo mediado pelo homem em sua relação com a materialidade que os cerca é que faz com que surja a imaginação, pois a criança precisa da imaginação para que de fato ocorra a brincadeira, é nesse momento que nasce, de uma discrepância entre a operação e a ação, a imaginação. Ou seja, a imaginação surge pela limitação da ação.

Conforme Vigotskii, Luria, Leontiev (2010), a imitação está relacionada com a capacidade de compreensão das ações que ocorrem no meio, junto disso, esse contato permite que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, de forma paralela entre si. Nesse processo, a ajuda do adulto atua com o objetivo de atingir um potencial de desenvolvimento maior que teria com uma compressão independente,

No projeto Eu e meu Mundo, foi feita uma *live* com as crianças para plantar feijão juntos, solicitou que as crianças deixassem separado um pote ou copo plástico, algodão, dois grãos de feijão, e água. Sugestão de utilizar o calendário para acompanhar o crescimento do feijão.

Introdução da letra E. A professora Poliana sugere para os familiares perguntarem para as crianças, procurarem a letra E no título da história "João e o pé de feijão". Depois de falar palavras que comecem com a letra e por meio de brincadeiras e músicas, também pensar em nomes que comecem com a letra E. Tinha como sugestão o vídeo do canal Gugudada, em que a descrição da música é:

Eu sou a letra E (eee)
O meu som é assim (eee)
Gosto de estudar
Por isso sou muito esperta
E de elefante
E de escova
E de estrela”

A docente da sala, também manda um recado para as famílias sobre a aprendizagem do alfabeto ocorra de forma significativa e contextualizada com as crianças, e como orientação para que de fato aconteça da melhor forma possível, buscar salientar a letra no contexto da criança, em algum anúncio, em algum livro, e fazer brincadeiras por meio da oralidade. Foco não é a alfabetização, porque isso ocorre apenas no ensino fundamental I, mas iniciar um primeiro contato.

Uma princesa diferente

A história de uma princesa diferente, abrangeu cinco projetos diferentes: "leituras, reconto, e representação", "LIBRAS", "Artes Plásticas na educação infantil – dialogando com a terapia Ocupacional", "artes plásticas", " eu e meu mundo".

No primeiro projeto, os estagiários curriculares do curso de pedagogia contam a história da princesa diferente em forma de animação, em que o narrador Simba, nome de origem Africana com o significado Leão, conta a história da menina Ana, que desde que era bebê era chamada de princesa, nasceu em uma noite escura e estrelada, sua pele tinha a cor da noite e os olhos brilhantes igual as estrelas, e a brisa tinha deixado seus cabelos encaracolados, segundo a sua mãe. Quando foi para a escola pela primeira vez, achou tudo lindo, a amável professora contava história de reis, de rainhas e de princesas, que a menina gostava tanto, entretanto com o tempo, percebeu que era diferente das princesas contadas pela professora, em questões físicas, porque as princesas eram loiras, de pele e cabelos claros, assim surge o questionamento se realmente era uma princesa, e ficou triste com a situação, até as amigas zombava dela, ao falar que ela não era princesa. E seu interesse pela escola foi sumindo. Em uma manhã, a professora preparou uma surpresa, a sala estava diferente, havia grande tapete no chão, cheio de livros de princesas bem diferentes, algumas bem parecidas com a Ana, e a professora leu todos os livros que as crianças escolheram. Apareceram princesas africanas, com turbantes coloridos e pulseira de miçanga, princesas indianas, e japonesas. Com essas

histórias, as crianças entenderam que existem pessoas diversas no mundo, com suas diversas aparências e personalidades.

No projeto de libras, foram gravados dez vídeos por duas professoras. O primeiro foi para cumprimentar e os oito seguintes para mostrar os sinais de leão, noite, triste, feliz, princesa, diferente, escola e África. Os sinais foram escolhidos conforme a articulação com os outros projetos e a história de uma princesa diferente.

imagem 11 - sinais em Libras



Imagens coletada pela autora, dos sinais ensinados no projeto de Libras pela Regiane Bastos e Diany Lee.

A expressão facial também é essencial ao realizar um determinado sinal em libras, ao exemplo do sinal triste e feliz, que são o primeiro e o último sinal, respectivamente na imagem acima, da segunda linha, feito pela professora Diany. No primeiro o seu rosto acompanha a expressão de tristeza do sinal e no segundo a expressão de felicidade.

Em relação à linguagem, esta não é restrita ao som, como exemplo a comunicação das pessoas surdas pela Libras, a linguagem tem a função da comunicação social, por enunciação e compreensão, análise dos elementos presentes à qual é associada a função intelectual. A criança em seus primeiros meses de vida utiliza das risadas, balbucios, gestos e movimentos corporais para estabelecer um contato social, e aproximadamente com 1 ano e meio a dois anos, começa a compreender a relação entre o signo e o significado e, assim, surge uma vontade de dominá-lo. Aos dois anos, o desenvolvimento da linguagem e

dos pensamentos se relacionam e inicia uma nova forma de se comportar, porque a vontade de domínio da linguagem inicia e a criança começa a compreender o nome dos objetos. O pensamento verbal é construído nas crianças de forma histórico-cultural, portanto não é inato na aprendizagem, mas ocorre a partir de uma dependência do desenvolvimento histórico do comportamento com o desenvolvimento histórico da sociedade. (VIGOTSKII, 2000)

No projeto artes plásticas na educação infantil - dialogando com a terapia ocupacional, os sentimentos trabalhados foram alegria, tristeza, não pertencimento, aceitação.

Primeiro ocorre uma contextualização com a história, em que a menina chamada Ana é muito alegre e desde de pequena é chamada de princesa. Mas quando vai para a escola e percebe que em todas as histórias as princesas são diferentes dela, surge um questionamento se ela realmente é uma princesa, o que lhe deixa muito triste. Mas um dia a professora leva livros com princesas diferentes, com aparência e nacionalidade diferentes entre elas. Ana ao ver que as princesas podem ser diferentes entre si e que algumas parecidas com ela, ficou feliz novamente. E não só ela, mas todos os alunos também aprenderam que é possível ter uma diversidade entre as princesas.

A atividade proposta é uma receita, porque na cozinha é possível ter uma grande diversidade de ingredientes e comidas. A sugestão da atividade é fazer brigadeiro junto com os responsáveis, buscar diversos granulados para ficar bem diferente cada brigadeiro. A atividade tem como objetivo a compreensão do diferente e ao mesmo tempo o desenvolvimento motor fino, que ocorre ao enfeitar os brigadeiros.

Trabalhar sobre definição de sentimentos com as crianças, faz com que abrange essa definição de conceitos, para conseguir nomear quando precisarem, mas também por meio das brincadeiras e do processo criativo das diferentes linguagens é possível se expressar e demonstrar certos sentimentos que na linguagem oral seria mais difícil de formular. Portanto as produções das crianças são em relação a análise da história contada na semana, mas também uma forma de comunicação

como sentem, suas opiniões, o que sentiram ao ouvirem a história. Neste caso da princesa, a produção pode estar ligada a uma princesa que representam elas mesmo.

Mais duras atividades relacionadas à linguagem, a primeira referente a letra P, para as crianças conhecerem as palavras que começam com a letra P, sendo elas: pirulito, princesa e pé. E a atividade proposta era completar as letras que faltavam, na palavra princesa a letra R, na palavra tristeza a letra I, na palavra escola, a letra o, e na palavra feliz, a letra F.

Em relação às distintas linguagens, não podemos desconsiderar o papel que a escrita possui na história da humanidade. A escrita está presente na vida das crianças bem pequenas, porque elas desenvolvem técnicas primitivas que se assemelham à escrita convencional, com funções parecidas, mas se perdem assim que a escola começa a introduzir os sinais padronizados culturalmente. Para compreender esse caminho simbólico até chegar na escrita, a criança passa por outros estágios específicos, assim como todas as outras atividades em desenvolvimento, como a memória e o pensamento matemático. Há de se ressaltar que esse desenvolvimento não acontece no mesmo ritmo, a criança pode avançar mais rapidamente em um do que em outro. Segundo Vigotskii, Luria, Leontiev (2001), no processo de desenvolvimento da escrita, inicialmente as crianças relacionam as coisas escritas sem um significado, seu escrever não é um registro ainda, mas apenas um processo de imitação de alguma atividade que possui um significado funcional, representados por rabiscos que não se diferenciam; por volta dos 3 a 4 anos aproximadamente, a criança descobre em seus rabiscos um auxílio funcional para a recordação, quando começam a entender melhor a escrita, esta se torna muitas vezes apenas auxiliar do desenho, depois, quando a criança já está refletindo sobre o conteúdo a ser anotado, constrói novas formas culturais e mais complexas. A ação produz uma compreensão, portanto a criança quando compreende o significado da escrita, já efetuou diversas tentativas com métodos primitivos (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2010)

No projeto Artes Plásticas a sugestão é a produção da tinta caseira e criação de diferentes princesas. Para a tinta caseira, o

processo é escolher uma fruta ou vegetal, como sugestão a cebola (laranja), a beterraba (vermelho), a laranja (amarelo-claro), o repolho roxo (azul), e o espinafre (verde), bater no liquidificador o alimento escolhido com um pouco de água e coar com coador de pano. Essa preparação da tinta, permite que a própria criança faça, o que permite uma maior autonomia da produção artística e um contato mais próximo a alimentos, porque a criança pode degustar a parte que não vai no liquidificador.

No projeto Eu e meu Mundo, envolve a pesquisa de pratos de origem africana, o desafio da preparação deste prato e o compartilhamento da foto dele pronto, e a receita escrita para o livro de receitas que foi produzido conforme os projetos articulavam com a culinária.

Diante dos objetivos da pesquisa e da análise documental proposta neste estudo, percebe-se que todos os projetos e as atividades estavam articulados entre si, tendo como premissa incentivar um ambiente de exploração para as crianças que estavam junto de suas famílias, em uma rotina diferente do que estavam acostumadas, e que por meio dessa exploração pudessem compreender melhor a si mesmas, e vivenciar comunicações variadas, como verbais, gestuais, corporais, artísticas, entre tantas outras formas de linguagens que as crianças utilizam no seu dia a dia.

Durante o trabalho remoto e envio das atividades, os familiares eram os principais mediadores e, por isso essa preocupação da professora em manter a proximidade entre o trabalho com as diferentes linguagens, bem como o uso de coisas presentes na própria casa, a fim de que fosse possível que as crianças tivessem uma independência e autonomia, por meio de propostas que envolvessem brincadeiras e produções artísticas, imitação e reconto das histórias e atividades da vida cotidiana, como cultivo de jardim e receitas em famílias.

À exemplo de Reggio Emilia, o uso de recursos para registro permite que as crianças nesta região italiana saibam que seus trabalhos são levados a sério, que tudo o que produz possui o seu valor. O mesmo ocorreu com as análises da documentação da professora Poliana Bruno Zuin, na Unidade de Atendimento à Criança, pois tanto a professora e estagiárias pediam aos

familiares, na medida do possível, registrar com fotografia e/ou vídeo, ou mesmo relatar por áudio ou escritas pelo whatsapp as experiências em realizar as atividades com as crianças.

A fim de concluir, o trabalho realizado em contexto de ensino remoto serve como guia para professoras que atuam na educação infantil e que frequentam o mesmo dilema de como se trabalhar com crianças e familiares na Educação Infantil. Tendo isso como possibilidade de formação de professores, a própria Professora ofertou neste ano de 2022 – Edital ProEX-2022, um curso de formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação infantil denominado “Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas”, cujos objetivos foram dialogar teoricamente e metodologicamente as diferentes possibilidades de se trabalhar com a Literatura Infantil, especificamente, os contos de fadas. Visualiza-se com esta pesquisa que a documentação pedagógica se constitui como um acervo de possibilidades de atividades para desenvolver com as crianças conforme o seu contexto e as necessidades coletiva das mesmas.

Com relação à pesquisa, a interação das crianças com o mundo por meio dos contos de fadas e das diversas linguagens presentes e ainda, com um bom planejamento interdisciplinar com a participação de profissionais e estudantes de diversas áreas, como dos cursos de: pedagogia, terapia ocupacional, letras, linguística; ampliam o universo de mediação e exploração das relações das crianças com o mundo.

Referências

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. ED. ARTMED - Porto Alegre, 1999

GOES, A. M. CAMPOS, M. L. I. L. **Aspectos da gramática da língua brasileira de sinais**. In: GÓES, A. M. LODI, A. C. B. KOTAKI, C, S, LACERDA, C. B. F. L. CAEITANO, J. F. HARRISON, K. M. P. SANTOS, L. F. MOURA, M. C.

CAMPOS, M. L. I. L. (ORGS) Língua Brasileira de sinais – libras: uma introdução. São Carlos. Coleção UAB- UFSCar. 2011

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. – São Paulo: Atlas 2003

SANTOS, F. A. P. CIRÍACO, K. T. **“Era uma vez...” e a Educação Matemática**: uma abordagem a partir do acervo de literatura infantil do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 43-59, jan./abr. 2020

VIGOSTKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2000

VIGOSTKII, L.S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagens desenvolvimento e aprendizagem** - 11 edição - São Paulo: ícone, 2010

Capítulo 9

Representações dos contos de fadas por meio das artes plásticas por crianças da primeira infância durante a pandemia da Covid-19 e ensino remoto: organização de material didático a partir do cotejo com a Terapia Ocupacional

Nicole Bizarro Bolatto¹
Poliana Bruno Zuin

Este artigo resulta-se da pesquisa de Iniciação Científica ocorrida na Universidade Federal de São Carlos – Edital PIBIC-CNPQ- 2021-2022 sob a orientação da Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin. O contexto desta pesquisa ocorreu por meio da participação no Grupo de Pesquisa e dos Projetos de Extensão atrelados ao Programa de Extensão Coordenado pela docente, denominado "Linguagens na Educação Infantil - LEDFIF" que após perceber as problemáticas que a pandemia da Covid-19 poderiam trazer para o desenvolvimento infantil de seus alunos, passou a construir caminhos de acolhimento às crianças e famílias por meio de intervenções. Há de se ressaltar que a docente também desenvolveu um Projeto de Extensão pela ProEX Covid-19 denominado "Acolhimento na Educação Infantil em Tempos de Pandemia da Covid-19". Dessa forma, a fim de analisar os caminhos percorridos e reconhecer como seu projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, por meio de pesquisa documental, poderia ou pôde reduzir danos ao processo de aprendizado das crianças, o qual aconteceu de maneira remota, essa pesquisa foi proposta. As atividades de coleta de dados iniciaram-se com a seleção dos materiais de referência e, posteriormente, o início da análise da documentação da

¹ Graduanda em Terapia Ocupacional – UFSCar.

professora no ensino remoto, como construção de pdfs elaborados em conjunto pela professora e participantes do projeto de extensão, seguindo a ideia inicial de ser realizado uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de responder os objetivos propostos que foram: reunir as principais práticas de leitura dos Contos de Fadas e suas representações e recontos por meio das propostas de artes plásticas que buscassem favorecer o desenvolvimento infantil em meio ao isolamento social e ensino remoto, a fim de constituir um material didático futuro para auxiliar pais e professores durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, foram objetivos específicos: analisar as experiências e práticas de leituras por meio de atividades plásticas por crianças de 3 a 4 anos de idade em uma sala de uma instituição de educação infantil; reunir as atividades propostas a partir das histórias, bem como ocorre a sua representação: artes com os materiais de descartes que possuem em casa, pintura com guache, uso de palitos, canudos, etc; organizar os pdfs propostos pela professora de acordo com o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo; e analisar como as atividades plásticas junto das práticas de leitura podem auxiliar o desenvolvimento ocupacional nesse momento de pandemia e isolamento social. Os dados foram cotejados com o embasamento teórico de diferentes áreas do conhecimento, buscando a dialogia entre a Educação Infantil e a Terapia Ocupacional. Como resultado desta pesquisa espera-se que seja possível a construção de caminhos para que as áreas de Educação Infantil e Terapia Ocupacional dialoguem entre si.

Introdução

As ocupações são ações significativas para quem as realiza sempre possuindo um determinado propósito. As ocupações são consideradas escolhas individuais e necessárias, definidas para que o indivíduo desenvolva sua identidade, o que resulta em experiências singulares capazes de atribuir sentido à vida. A ocupação humana refere-se a todos os aspectos reais do fazer humano que incluem ou excluem as pessoas da sociedade. (CAVALCANTI et al., 2015).

A Terapia Ocupacional utiliza em suas intervenções a ocupação como o principal meio estratégico, tendo como finalidade direcionar o cliente a reabilitação psicossocial, independentemente se o problema encontra-se na cognição, no físico ou na psique. Sendo assim, as intervenções baseadas nas ocupações garantem uma universalidade de maneiras que podem ser aplicadas no momento do encontro do profissional com o cliente, levando-o ao resultado esperado.

Visto que o profissional de terapia ocupacional possui como objeto de estudo a ocupação humana, é sabido que as ocupações estão presentes em toda a vida do ser humano, desde o nascimento até a morte, estas possuem, ao longo do tempo, diversas mudanças e transformações, isso ocorre devido ao envolvimento do sujeito em infinitos contextos e ambientes de atuação humana. Esse processo influencia diretamente em suas habilidades e maneiras de desempenhá-las, fazendo com que as ocupações tornem-se indispensáveis na determinação dos papéis desenvolvidos dentro da sociedade, além de hábitos, rituais, crenças e rotinas.

O propósito dos Terapeutas Ocupacionais com os sujeitos alvos vai além da relação entre saúde e doença. A relação do terapeuta ocupacional com o cliente abrange um vasto território de experiências objetivas e subjetivas, envolvendo a mente e o corpo, e finalmente chegando onde o indivíduo necessita de suporte. As intervenções da Terapia Ocupacional são responsáveis por desenvolver e facilitar oportunidades que farão com que a pessoa se envolva em ocupações, as quais conduzirão à participação em situações de vida desejadas e necessárias (CAVALCANTI et al., 2015).

A ocupação, durante a infância, é compreendida como ações intencionais realizadas, nas quais participam a família, os amigos, os professores, a escola, os lares, lugares, os objetos, brincadeiras, entre muitos outros. Assim sendo, a participação infantil nas ocupações transforma-se em um fator indispensável para o desenvolvimento humano, isto porque contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança. Na proporção que essas ocupações vão se estabelecendo, a criança passa a construir seu repertório ocupacional, o que resulta no

desenvolvimento de seus papéis sociais enquanto criança que brinca, que estuda, que se relaciona com outras pessoas e que cuida de si mesma (Mandich & Rodger, 2006).

Ainda sobre as ocupações, a escola tem um papel fundamental nesse quesito. Isso se dá por ser o primeiro lugar que a criança frequenta além da sua esfera familiar. Na escola a criança entra em contato com novas regras sociais, conhecimentos, experiências e diferentes convivências. É na escola ou na creche onde se constroem as primeiras relações sociais e onde a criança vai esquematizando seu papel social.

Os papéis sociais são definidos por Cavalcanti et al. (2015, p.45) como:

conjunto de comportamentos esperados pela sociedade, modelados pela cultura e pelo contexto [...] conceituados e definidos pelo cliente”. Isto posto, entende-se que é no ambiente escolar onde ocorre a ampliação do papel ocupacional, não mais sendo resumidos apenas aos seus primeiros papéis de filha, irmã, neta... Assim, a partir do momento que a criança passa a ter contato com o meio escolar, o seu papel social aprimora-se, sendo incrementado pelo “ser aluno.

Perante essas informações, a Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA, 2015) identifica a educação como uma das áreas de atuação da Terapia Ocupacional, por ser uma profissão que utiliza os processos de identificação, participação e exploração das atividades dentro do contexto escolar, priorizando as necessidades ocupacionais dos alunos.

Dentro da universalidade das práticas da Terapia Ocupacional, tem-se a arte como recurso terapêutico. A arteterapia é aplicada com o objetivo de reconectar o sujeito alvo com seu interior, permitindo o resgate de vivências, experiências e pensamentos, bem como estimular a criatividade e a expressividade. A arte, quando inserida nas sessões, possibilita um grande ganho terapêutico, isso porque proporciona estímulos a diversas funções e habilidades do sistema sensorial, motor, emocional e cognitivo.

A arteterapia engloba quatro modalidades artísticas, que são: música, teatro, dança e artes plásticas. O enfoque deste estudo estará nas artes plásticas, que quando em contato com o indivíduo, por intermédio da resignificação e transformação dos mais diversos materiais, possibilita a exteriorização de sentimentos e ideias, as quais despertam maior atenção às subjetividades.

Na infância, as artes plásticas assumem essa mesma função, tornando-se um importante instrumento de expressão e manifestação da criatividade. Quando a criança pequena entra em contato com os objetos, com as tintas, a massa de modelar, o giz de cera, entre outros, passa a construir, por meio destes, o mundo a sua volta, de acordo com sua própria visão, o que resulta no desenvolvimento e aprimoramento de diferentes habilidades, como a linguagem, o senso crítico, a vontade e também habilidades motoras, como o equilíbrio, manuseamento de objetos pequenos, força, entre outros.

A pandemia e isolamento social ocasionados pela Covid-19 afetaram a todos, mas quando se pensa sobre o desenvolvimento humano é impossível não gerar preocupações em relação às crianças pequenas. Este estudo pretende apresentar os caminhos tomados por uma professora da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar, para que seus alunos não tivessem perdas significativas em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Diante do exposto, uma questão norteadora de diálogo com a área de Terapia Ocupacional foi: *como as artes plásticas, quando inseridas na educação infantil, podem contribuir para o desenvolvimento ocupacional da criança pequena?* Além disso, o presente estudo busca ainda resolver as indagações que surgiram ao decorrer do andamento do projeto de extensão, desenvolvido pela docente orientadora em conjunto com a aluna. O projeto, por trabalhar com os assuntos artes plásticas e terapia ocupacional na educação infantil, levou às seguintes questões: *como as histórias encaminhas pela professora, vídeos e pdfs auxiliam no relato e na representação plástica dessas crianças? De que maneira as artes plásticas podem contribuir para uma aprendizagem significativa em meio à pandemia e isolamento social? Como as atividades plásticas ajudam no*

desenvolvimento motor e nas atividades de vida diária (AVDs) dessas crianças? Como as atividades plásticas melhoram o desenvolvimento motor e cognitivo dessas crianças? Como as crianças se apropriam e realizam a sua leitura de mundo por meio das artes plásticas a partir dos materiais de descartes que possuem em casa?

Pensando nestas questões é que se buscou realizar a pesquisa que se finda neste momento com este relatório. Por fim, é importante ressaltar que o presente trabalho pretendeu utilizar as concepções de L.S.Vygotsky a respeito da aprendizagem e desenvolvimento infantil, buscando fundamentar como ocorre este processo, para posteriormente, nortear profissionais da área da educação infantil sobre onde deve haver atenção e investigações mais precisas para com as crianças pequenas. O estudo também traz o entendimento da participação do Terapeuta Ocupacional no ramo da Educação Infantil, a qual torna-se indispensável devido o olhar diferencial que a profissão adquire em relação ao ser humano, como também a compreensão das suas práticas de intervenção e suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil. Para tanto, resgatamos os objetivos à priori, elaborados, sendo: Reunir as principais práticas de leitura dos contos de fadas e suas representações e recontos por meio das propostas de atividades plásticas que buscam favorecer o desenvolvimento infantil em meio ao isolamento social e ensino remoto, a fim de constituir um material didático para auxiliar pais e professores durante a pandemia da Covid-19. Para mais, foram objetivos específicos do trabalho: Analisar as experiências e práticas de leituras por meio de atividades plásticas por crianças de 3 a 4 anos de idade em uma sala de uma instituição de educação infantil (Unidade de Atendimento à Criança - UAC-UFSCar); Reunir as atividades propostas a partir das histórias, bem como ocorre a representação: artes com os materiais de descartes que possuem em casa, pintura com guache, uso de palitos, canudos, etc; Organizar os pdfs propostos pela professora de acordo com o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo; e, por fim, analisar como as atividades plásticas junto das práticas de leitura podem auxiliar no desenvolvimento ocupacional.

Diante deste contexto, didaticamente optamos por delinear a metodologia do desenvolvimento da pesquisa, para em seguida, delinear o referencial teórico, trazendo o cotejamento entre a literatura infantil, as artes plásticas e, por fim as relações entre tais áreas com o campo da Terapia Ocupacional. Em seguida, trazemos os dados da Pesquisa e suas análises; e, por fim, as considerações finais que não se findam com este relatório, mas que se encerram apenas pontualmente.

Metodologia

A proposta de investigação deste trabalho de Iniciação Científica consistiu em analisar os pdfs que foram enviados às crianças de 3 a 4 anos que estavam matriculadas nos Grupos 3 e 4 na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos, no período entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, cuja professora é a mesma que orientou esta pesquisa, a docente Poliana Bruno Zuin. As atividades foram guiadas pela professora Poliana Bruno Zuin e elaboradas pelas alunas participantes do projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, as quais eram desenvolvidas a partir dos Contos de Fadas.

O projeto de pesquisa teve como objetivo compreender como as Artes Plásticas influenciam no desenvolvimento infantil e ocupacional da criança pequena, especialmente no cenário do isolamento social ocasionado pela Covid-19, e, com isso, proporcionar um material preciso para profissionais e pesquisadores da área da Educação Infantil. Logo, no intuito de atingir esse propósito, o estudo contou com uma abordagem bibliográfica e documental.

No que tange a pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2003, p.174) pontuam que:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ocorre, ou depois.

Conforme os autores, a pesquisa documental utiliza três variáveis, que são: fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias, nas quais, quando escritas, as fontes primárias são compiladas na ocasião e/ou após o acontecimento pelo autor (documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas, diários, autobiografias etc.), as secundárias são transcritos de fontes primárias contemporâneas e/ou retrospectivas (relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares, estudo histórico recorrendo aos documentos originais, pesquisa recorrendo aos diários ou autobiografias etc.) e, quando não escritas, as primárias são feitas e/ou analisadas pelo autor (fotografias, filmes, mapas, objetos, gravuras, pinturas, desenhos etc.) e as secundárias feitas por outros (material cartográfico, televisão, cinema, filmes comerciais, rádio etc.); por fim, estas podem ser contemporâneas e/ou retrospectivas (MARCONI e LAKATOS, 2003, p 175).

A seguir serão apresentadas as variáveis que foram utilizadas neste trabalho:

- Escritos Primários Contemporâneos: Documentos de arquivos privados (pdfs);
- Escritos Secundários Contemporâneos: Relatórios de pesquisa baseados em estudo de campo de auxiliares (artigos e teses), estudo histórico recorrendo aos documentos originais (livros, artigos e teses), pesquisa usando a correspondência de outras pessoas (livros, artigos e teses).

Em relação a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003) a consideram uma pesquisa de fontes secundárias, pois engloba todas as pesquisas já publicadas no que diz respeito ao tema estudado, podendo ser utilizados diversos materiais para a realização da pesquisa bibliográfica, dentre eles tem-se: publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, teses, monografias, material cartográfico etc., como também meios de comunicação orais e audiovisuais, como rádio, áudios, filmes e televisão. Essa abordagem tem como objetivo trazer o pesquisador o mais próximo possível para todo o material existente sobre o assunto determinado pela pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2003, p 183).

Diante deste cenário, esta pesquisa ainda se configura em caráter qualitativo, tal como elucidada Marli André (2013) :

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p 96)

Dessa forma, a fim de proporcionar um trabalho coerente e abrangente acerca do tema apresentado, além de garantir os objetivos da pesquisa serão apresentados a seguir as etapas que compuseram o trabalho:

I. Pesquisa - Professora da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição de educação infantil localizada no interior de São Paulo. A docente e pesquisadora Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin possui o projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, voltado a criança de 2 a 4 anos matriculadas na unidade, o qual nos anos de 2020 e 2021 desenrolou-se de maneira remota devido às restrições e normas de segurança para a prevenção da Covid-19.

II. Projeto de Extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional” - O respectivo projeto, desenvolvido pela Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, contou com a participação da graduanda em Terapia Ocupacional da UFSCar e pesquisadora desta Iniciação Científica, Nicole Bizarro Bolatto, no período entre o segundo semestre de 2020 e o segundo semestre de 2021, juntamente com mais alunas de graduação do Curso de Terapia Ocupacional. Este prosseguiu sendo virtual pelo ano de 2021, contando com a plataforma de comunicação WhatsApp para o

compartilhamento dos pdfs aos pais e responsáveis das crianças matriculadas. O objetivo do projeto foi o de aprimorar e desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e emocionais dos pueris, através das artes plásticas e dos Contos de Fadas, contando com as referências e conhecimentos específicos da Terapia Ocupacional.

III. Contos de Fadas trabalhos entre 2020 e 2021 - Cachinhos Dourados, Cachinhos de Ouro, João e o Pé de Feijão, João e os dez Pés de Feijão, Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho Moderna, Os Três Porquinhos, A Verdadeira História dos Três Porquinhos, Os Três Jacarezinhos, O Lobo e os Sete Cabritinhos, A Galinha Ruiva, Os Três Bodes da Montanha, João e Maria, A Princesa e a Ervilha, Uma Princesa Diferente, Ana e Ana, Cinderela, Branca de Neve, O Mágico de Oz, O Jardim Secreto, Alice no País das Maravilhas, A Pequena Sereia e O Patinho Feio.

IV. Referencial Teórico - Os primeiros referenciais teóricos foram encaminhados pela professora Poliana Bruno Zuin, os quais consistiam obras de L.S.Vygotsky que ajudaram a compor esse trabalho. Além disso, foram utilizados artigos, teses e livros referentes ao tema, encontrados nos periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico. Os referenciais contribuíram para a compreensão a resposta das questões trabalhadas, bem como trouxeram conclusões e resultados para a pesquisa. As principais obras utilizadas no estudo giram em torno das concepções Vigotskianas a respeito do desenvolvimento infantil e da arte, as quais dialogam com obras de autores influentes da Terapia Ocupacional, que auxiliaram na composição do entendimento do surgimento e da evolução do desenvolvimento ocupacional. Vale ressaltar também, que os materiais apresentados vão de acordo com com a faixa etária das crianças estudadas, ou seja, a análise dos resultados terá um recorte principal que percorrerá entre as idades de 3 a 4 anos, uma vez que no ano de 2020 a maioria das crianças já haviam completado 3 anos de idade.

V. Fichamentos - A fim de auxiliar na análise dos dados, foram feitos fichamentos a respeito dos principais referenciais utilizados na composição desse trabalho. Os fichamentos foram realizados com o intuito de organizar os materiais, contando com

reflexões científicas e agrupamento de assuntos que se interligam entre as áreas da Educação Infantil, Terapia Ocupacional, Artes Plásticas e desenvolvimento infantil.

VI. Seleção dos principais materiais: 4 Contos de Fadas - A seleção dos 4 Contos de Fadas foi realizada pela pesquisadora, sendo eles: Ana e Ana, Os Três Bodes da Montanha, O Lobo e os Sete Cabritinhos e Cachinhos Dourados. A escolha dos contos levou em consideração as atividades trabalhadas e o interesse da pesquisadora, pois todos possuem atividades enriquecedoras para o processo de aprendizagem infantil. Todavia, a história Ana e Ana, traz questões etnico-culturais que fogem às princesas da Disney que fazem parte do ideário e conhecimento das crianças de tal faixa etária, sendo este um assunto indispensável e importante quando pensa-se no desenvolvimento ocupacional e intelectual da criança pequena.

VII. Documentação Pedagógica dos contos - Com a finalidade de trazer um estudo mais detalhado possível, foi feita uma análise da documentação pedagógica da professora em relação aos contos, sendo 3 selecionados para análise. De acordo com Malaguzzi (1999), a documentação pedagógica, no cenário da Educação Infantil, assume a posição de um instrumento essencial de pesquisa para o educador ou pesquisador, uma vez que viabiliza o entendimento dos caminhos que a aprendizagem infantil vai/foi tomando, permitindo que o professor e/ou profissional atuante no ramo aproxime-se da lógica infantil (MALAGUZZI, 1999). Dessa maneira, a documentação pedagógica neste trabalho foi feita a partir da descrição sistemática das atividades e propostas presentes dos pdfs criados pelas alunas voluntárias do projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”. Esse tipo de registro possibilitou uma maior compreensão das atividades, além de demonstrar suas possibilidades, relevância, colaborações e benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Fornecido o contexto metodológico da pesquisa, faz-se necessário trazer os principais conceitos trabalhados utilizando-se de teóricos importantes nas áreas de Educação infantil e Terapia Ocupacional.

Referencial teórico

A literatura infantil é uma temática de fundamental importância no contexto da Educação Infantil. O trabalho com a literatura infantil permite que as crianças desvendem outras possibilidades de leituras de mundo, ao mesmo tempo em que se tornam criativas, que sintam algumas emoções e que possibilitem imaginar o que antes não tinha subsídios. O trabalho com os Contos de Fadas trouxeram na pandemia um acalento às crianças e suas famílias, sendo um recurso que faz parte do imaginário da maioria de nós adultos. Conforme explicita Nogueira (2016), os Contos de Fadas são histórias, nas quais, em sua maioria das vezes, os personagens enfrentam seus problemas e encontram o final feliz. Essa abordagem existencial, possibilita que a criança encontre semelhanças entre ela e o protagonista, fazendo com que conecte-se às suas subjetividades e enfrente suas emoções, sentimentos e conflitos. A criança, assim que aceitar o seu interior e buscar soluções para seus problemas sozinha, se deparará com a auto ajuda emocional, consolo e esperança, além de relativizar suas experiências e vivências.

Os contos que serão apresentados expõem a solução de problemas que antes pareciam impossíveis de serem resolvidos. Ao abordarem medos, angústias, tristezas, anseios, ambições, amor, carência, dificuldades, perdas, descobertas, dentre outros, e promovendo essa integração e correspondência emocional entre a criança e a história, além da possibilidade de lidar com os problemas da vida, os contos tornam-se importantes mediadores para o desenvolvimento, como o aprimoramento de questões cognitivas, emocionais, psicológicas, sócios-afetivos, de raciocínio, resolução de conflitos internos e externos, expressão de exposição livre de sentimentos e angústias.

Além disso, Os Contos de Fadas contribuem significativamente para o desenvolvimento da imaginação infantil. Isso ocorre porque as histórias proporcionam trocas simbólicas do mundo interno com o externo. O imaginário do conto funde-se a realidade do pueri, que relaciona o seu dia a dia às vivências transmitidas pela história e ainda cria um novo lugar

individual onde é capaz de reconhecer toda a sua subjetividade. Dessa maneira, Varnier e Rodrigues (2020) trazem que:

... é possível exercer uma alusão com o setting terapêutico, os contos de fadas como possíveis pontes ao acesso a criança para a criação do espaço potencial onde a mesma possa crescer e se desenvolver como indivíduo portando as mais distintas experiências e a partir delas conhecer o novo e se reconhecer através dele. (VARNIER e ROGRIGUES, 2020, p.6).

Visto isso, compreende-se que o faz-de-conta acaba se tornando um instrumento indispensável no processo de desenvolvimento infantil, possibilitando o aprimoramento de habilidades de aprendizado, compreensão da realidade, capacidade de escolha, formação da personalidade, equilíbrio emocional e afetivo.

Quando o enfoque é desenvolvimento infantil, é importante entender o processo de aprendizagem da criança. Um dos principais autores desse assunto é Vygotsky (2001), que analisa de maneira aprofundada esse processo em seu livro “A Construção do Pensamento e Linguagem”, começando pelos primórdios, que é a formação do pensamento infantil.

O autor utiliza em suas reflexões as concepções piagetianas a respeito do desenvolvimento humano, o qual traz que o pensamento predominante na criança é o chamado de pensamento egocêntrico. Para entender o pensamento egocêntrico, faz-se necessário definir as duas vertentes das quais este estaria localizado bem ao meio.

Dessa maneira, Vygotsky (2001) cita a existência do pensamento dirigido e o pensamento autístico. O pensamento dirigido seria aquele que é consciente, procura objetivos presentes na pessoa que está pensando, é adaptado à realidade e age sobre ela, é suscetível de verdade e de erro e faz o uso da linguagem como comunicação. Já o pensamento autístico provém do subconsciente, ou seja, os objetivos e problemas traçados não estão presentes na consciência, por isso, não é adaptado à realidade externa, mas é fundamentado na realidade da imaginação e/ou sonho, tende a não estabelecer verdades mas

satisfazer seus desejos, é extremamente individual, portanto não é comunicável pela linguagem. Além do mais, sua formação é composta por imagens, e a comunicação recorre a processos indiretos, como símbolos e mitos (VYGOTSKY, 2001).

O pensamento egocêntrico surge entre essas duas formas de pensamento, este procura encaixar-se na realidade mas não se expressa como tal, fluuando entre os devaneios e caprichos (pensamento autístico) e a consciência e racionalidade (pensamento dirigido). Logo, O pensamento egocêntrico está localizado entre o autístico e o real, o qual não está relacionado somente à adaptação da realidade, mas também na satisfação dos próprios desejos, por isso o pensamento egocêntrico é considerado o pensamento da criança, mesmo que continuando autístico em suas estruturas, seus interesses não estão mais apenas voltados para a realização de necessidades e acabam se orientando em uma adaptação intelectual.

A formação do desenvolvimento do pensamento e da fonte da determinação genética do egocentrismo infantil, consiste que a forma primária de pensamento, determinada pela própria natureza infantil, é a autística; porém o pensamento realista vem posteriormente a este, o qual é imposto à criança, devido a coação longa e sistemática que a sociedade ao seu redor exerce sobre ela (VYGOTSKY, 2001).

Além disso, Vygotsky (2001) reconhece o desenvolvimento mental, como este não sendo inteiramente uma atividade lógica (demonstração da verdade), mas sim uma descoberta que depende puramente da imaginação. Isso se dá, primeiramente, devido ao pensamento servir a satisfação das necessidades, sendo um desejo que surge e quer se tornar real. Ainda, entende-se que a natureza do pensamento egocêntrico está internamente relacionada com a própria natureza psicológica da criança, a qual se manifesta de maneira regular, inevitável, estável e independente da experiência infantil (VYGOTSKY, 2001).

Até aqui, é possível entender a correlação e a indispensabilidade dos Contos de Fadas no processo de aprendizagem, já que quando proposto às crianças, contribui para a formação do pensamento egocêntrico, o qual vai além daquele pensamento apenas de satisfação própria, mas sim, para

o início da racionalidade, conhecimento da realidade e de si. Para mais, será visto posteriormente, as contribuições das Artes Plásticas, nesse processo do desenvolvimento infantil.

Outro grande mediador do desenvolvimento da aprendizagem infantil é o desenvolvimento da linguagem oral, que se dá por meio do convívio em sociedade. Ao nascer, a fala do bebê, correspondente a gritos e balbucios, é considerada como um comportamento predominantemente emocional, porém já é possível observar o desenvolvimento da função social da linguagem.

A complexidade do contato social estabelecido pela criança possibilita o desenvolvimento genuíno dos seus meios de comunicação. Aquela, já em suas primeiras semanas de vida, reage à voz humana e, após dois meses, passa a identificá-la. Dessa maneira, os gestos, balbucios, risadas e movimentos são reações à fala humana e devem ser considerados os meios de contato social específicos da criança pequena.

Antes dos dois anos, a criança é capaz de assimilar palavras que a condicionam a compreender o significado de objetos, ações, estados e desejos. Nessa fase, a criança conhece as palavras que aprende com outras pessoas. Após essa idade, começa a questionar as coisas ao seu redor que lhe chamam a atenção, fazendo perguntas sobre o nome dos objetos. Dessa forma, passa a necessitar da palavra e inicia um processo de assimilação desta ao objeto que lhe desperta interesse. Essa situação proporciona a comunicação intelectual e apropriação nominal. Em vista disso, entende-se que, a partir desse momento, a fala infantil entra na fase intelectual, em que a criança passa a compreender a relação entre signo e significado da palavra, diferentemente de quando apenas a assimilava ao objeto (VYGOTSKY, 2001).

A linguagem e o pensamento criam uma conexão, com o surgimento da chamada linguagem interior, a qual é compreendida como um “crescimento para dentro”, que é quando a criança começa a interiorizar as operações externas, ou seja, passa a contar mentalmente e usar a memória lógica.

Em suma, revela-se que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dependem dos instrumentos de pensamentos e

das experiências socioculturais da criança. O desenvolvimento da linguagem interior, necessita de diversos fatores externos, como por exemplo o desenvolvimento da lógica, que é uma função direta da sua própria linguagem socializada. Enquanto isso, o desenvolvimento do pensamento precisa dos domínios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem. Esse processo é chamado por Vygotsky (2001) de psicologia histórico-cultural, que é, justamente, esse desenvolvimento psicológico não autônomo, não dependente apenas de fatores biológicos ou internos, mas também é fundamentado nas relações exteriores estabelecidas pela sociedade e sua cultura.

Em resumo, é possível entender que a criança desenvolve suas habilidades de comunicação através de fatores biológicos, contextuais e socioculturais que a permitem explorar o mundo novo da fala e iniciar um processo de aprendizagem totalmente complexo que vai permitir sua afirmação como sujeito social, possibilitando seu reconhecimento em sociedade e recebimento dos seus papéis sociais, fato este que influenciará diretamente no desenvolvimento da sua personalidade.

Além do mais, o pensamento e a linguagem são desenvolvidos a partir do momento em que a imaginação da criança é instigada por ela mesma e pelo contexto que vive, através de objetos, contato social e atividades significativas, como as Artes Plásticas e a contação de Contos de Fadas, o que demonstra, mais uma vez, o porquê que é imprescindível e extremamente relevante manter essas práticas no processo de educação infantil. Sem elas, haveria um déficit significativo na capacidade intelectual dos pueris, contando com a falta do raciocínio lógico, dificuldades de comunicação e conseqüentemente o não estabelecimento de vínculos e relações sociais, impossibilidade de resolução de problemas pessoais, incapacidade de pensar criticamente e em sociedade, falta de empatia, dentre outros.

Como visto, as concepções de L. S. Vygotsky demonstram o papel fundamental das linguagens, em relação aos processos do desenvolvimento psicológico. Além da fala ser considerada uma das principais formas de linguagem, o autor também revela em seus estudos a importância da arte na concepção e

desenvolvimento da imaginação, especificamente quando pensa-se que as linguagens artísticas, independentemente da cultura, são meios poderosos de educação.

Na educação infantil, o fazer artístico deve ser um momento de comunicação e interação, em consonância a descobertas e aprendizados, conexões e devaneios, frustrações e emoções profundas, dentre milhares de outros sentimentos que quando permitidos vem e vão de maneira saudável, os quais permitem a criança desenvolver diversas habilidades, dentre elas a criatividade, imaginação, comunicação, reconhecimento de si e do seu contexto. Por isso, a arte, tanto na educação infantil, quanto em qualquer outro contexto, tem a plena capacidade de “completar a vida e ampliar as suas possibilidades” (VYGOTSKY, 1999, p 313).

Em seu livro “Psicologia da Arte”, L. S. Vygotsky, cita os impactos que a arte tem sob a psique humana. Um dos autores presentes no manuscrito é Freud, que entende a arte como um meio em que é possível conciliar dois princípios: o do prazer e o da realidade (VYGOTSKY, 1999). Isto posto, a criança em contato com a arte passa a vivê-la em seu contexto, transformando-a em prazer para si. Quando um pueri brinca de super-herói, ou de princesa, desenhando coisas que viu da maneira como viu, após assistir um filme, lido um livro ou ouvido uma história, este está expandindo e projetando a arte para a sua realidade, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade.

A criança quando encontra a arte torna-se capaz, através dela, de desenvolver sentimentos capazes de harmonizar o seu meio interno com o externo. Essa situação é evidenciada, por exemplo, em lugares que são adeptos para receber crianças ou até mesmo próprio para elas, como as escolas infantis. Lugares, em seu geral, exigem uma grande espera ou não possuem estimuladores, fazendo com que a criança comece a sentir-se entediada, estressada e/ou irritada. Quando a criança é posta a brincar e criar nesses espaços, depreende-se desses sentimentos angustiosos, e passa a exercer o equilíbrio entre mente, corpo e contexto, o que permite o desenvolvimento da tolerância, compreensão, colaboração e aceitação de sentimentos e emoções. Nesses momentos, a arte torna-se crucial para o

desenvolvimento infantil, já que a ensina a lidar consigo mesma, mesmo que de maneira inconsciente, mas que refletirá em seu eu adollescente e adulto.

...não se trata simplesmente da aspiração a fugir a qualquer dispêndio psíquico: neste sentido, a arte não é regida pela lei do menor esforço, ao contrário, consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psique, numa descarga de energia. [...] Sendo por si mesma uma explosão e uma descarga, ainda assim a arte efetivamente estrutura e ordena os nossos dispêndios psíquicos, os nossos sentimentos. (VYGOTSKY, 1999,314-315).

Como citado anteriormente, o contexto social é primordial quando falamos de desenvolvimento psicológico infantil. Através dele o ser humano tem suas primeiras interações e comunicações. Assim, tangente a arte e a sociedade, entende-se que a primeira possui um efeito social, não apenas de contágio, ou seja, assumindo a responsabilidade de ser produzida para contagiar os sentimentos da comunidade como um todo, mas também, como uma manifestação pessoal, o que não deixa de ter conotação social, até porque até onde há apenas um homem e suas emoções existe, também, o efeito de sociedade.

A produção da arte sempre estará envolvendo um certo diálogo. A criança pequena possui uma capacidade mínima de dialogar consigo mesma, portanto, esse papel é exercido por outro indivíduo adulto. Na sala de aula, a função de interlocutor é atribuída ao professor, que deve incentivar e orientar a criança, a fim de levá-la ao sucesso ou fracasso nos caminhos de sua construção artística.

Essa particularidade da criança ao fazer sua arte se familiariza ao jogo, ou seja, às brincadeiras. Ao incorporar a arte na vida da criança pequena, é possível entender que:

(...) a imensa relação que existe entre as brincadeiras infantis e os versos infantis já foi entendida por todos. (...) a maioria das canções infantis conservadas no povo não só surgiram de brincadeiras como por si mesmas são uma brincadeira:

brincadeira com palavras, brincadeira com ritmos, sons...
(VYGOTSKY, 1999, p 327)

O autor também traz em questão a relação do desenvolvimento intelectual da criança com o mundo da fantasia, em que, através das canções, contos, filmes, artes plásticas, dentre outros, este é aprimorado. Uma vez que, para a criança, o mundo da fantasia, contribui para sua afirmação nas leis inseridas no mundo real e ainda promovem, ressaltam, destacam as reais e autênticas interações de ideias e objetos, reforçando nesta a sensação de realidade. (VYGOTSKY, 1999, p 328).

Para o autor, a arte nesse quadro, vista de uma maneira atípica, na qual o mundo da fantasia transforma-se em uma ferramenta de domínio da realidade, é ressignificada como um meio de construção da vida. Esta engloba os processos biológicos e sociais do sujeito em sociedade, possibilitando seu equilíbrio com o ambiente durante os momentos mais angustiantes e críticos da vida (VYGOTSKY, 1999).

Em síntese, é possível identificar que a arte possui diversas influências no desenvolvimento infantil, as quais possibilitam uma integração privilegiada de diversos aspectos quando se trata da criança pequena. Esse aspecto integrador participa do desenvolvimento e aprimoramento da cognição, motricidade, afetividade, sensibilidade, emoção, pensamento, conscientização, comunicação, linguagem, interação etc. Logo, a partir dessa perspectiva integradora, é indispensável notar a interligação da arte entre as diversas áreas do conhecimento. Para a criança pequena, a arte não possui limites específicos, viabilizando, dessa maneira, que a linguagem artística misture-se com o seu cotidiano, um exemplo disso é visualizado com o brincar. Nesse sentido, a criança faz da arte um processo extremamente significativo capaz de se relacionar com os diversos campos de conhecimento.

Sendo assim, a arte procede sendo um poderoso instrumento educacional capaz de integrar diversas áreas do saber. Uma dessas áreas que atribui grande significação para a arte durante a infância é a Terapia Ocupacional.

Em sua bagagem de experiência na Educação Infantil, a Terapia Ocupacional possui como uma das principais

abordagens o brincar. O brincar, para a profissão, é entendido como uma atividade de extrema importância durante a primeira infância, caracterizando-se como uma das principais ocupações infantis, já que traz divertimento, integração entre os mundos interno e externo, além de ser responsável pela promoção do prazer, da descoberta, da criatividade, da expressão, da curiosidade e desafios que influenciarão no desenvolvimento pleno e saudável dessa criança. Na mesma perspectiva Vygotsky (1988), também pontua os jogos e as brincadeiras como a atividade principal da criança, evidenciando a sua importância na formação da personalidade da criança, pois, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos a criança vai se apropriando dos papéis sociais que desempenham os adultos à sua volta, conseguindo compreender melhor a vida em sociedade.

Conforme a criança brinca, ela passa a descobrir o mundo à sua volta. A partir das descobertas, do tédio e da saída do tédio utilizando a criatividade, a criança estimula o desenvolvimento de habilidades, assim como estratégias de ação e adaptação (ZEN e OMARI, 2009 apud FERLAND, 2006). Com o brincar, a mesma adquire a capacidade de solucionar problemas, enfrentar riscos de fracassar e promover a iniciativa por meio da criação. É brincando que a criança passa a compreender que pode influenciar, modificar, resignificar os objetos à sua volta. Todas essas questões fazem com que ela comece a tomar decisões e perceber sua auto-suficiência, devido a essa vivência de domínios da realidade.

Além do mais, o ato de brincar estando ligado à criatividade, proporciona a criança a arte de poder transformar e adaptar a realidade de acordo com seus próprios desejos, o que providencia um sentimento de liberdade, com a qual o pueri aprimora seu processo de criar e manifesta suas habilidades criativas (ZEN e OMARI, 2009 apud FERLAND, 2006).

O brincar explora habilidades cognitivas, de comunicação, sociais, propicia a resolutividade de problemas, sendo assim mais uma atividade indispensável dentro do ambiente do aprendizado infantil, conseguindo ainda promover a expressividade da criança, tornando-a um ser crítico e capaz de expressar sentimentos e ideias, sejam estes bons ou ruins.

A sala de aula deve ser um lugar acolhedor e próprio para uma criança poder se desenvolver intelectualmente. Por isso, o brincar é substancial nesse ambiente. Logo, uma maneira de trazer o brincar para a sala de aula é através das artes plásticas. De Andrade (2016) cita que:

Uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, além de estar relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece o aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (DE ANDRADE, 2016 apud PCN de Arte, 1997, p. 19).

A criança em contato com o desenho, a pintura e colagem, deixa registros que são caracterizados a partir de suas relações com o mundo concomitante à sua imaginação. As marcas que constroem são pessoais, e cada criança tem sua própria maneira de expressão, algumas possuem traços mais vigorosos, outras possuem um traço mais delicado, ocupam o espaço todo ou apenas um canto, usam muitas cores, ou apenas uma, etc. (DE ANDRADE, 2016).

Quando a linguagem comum não proporciona ao sujeito seu desejo de exteriorizar as próprias angústias, sentimentos e ideais, cabe ao mesmo encontrar novos meios de comunicação, sejam palavras, sons, gestos e/ou desenhos. Com isso, o sistema de expressão artístico oferece uma ponte de interação entre o sujeito e todos os outros, com a qual, o mesmo desenvolve sua maneira de estabelecer contato com o mundo, compreendendo a incapacidade de outros e as dificuldades da sociedade de escutar e entender.

O paciente, quando realiza um feito artístico está realizando um ato cultural, que o permite estabelecer e desenvolver maneiras de comunicação com si e com todo o seu contexto

social. O uso da arte torna-se indispensável nas intervenções da Terapia Ocupacional por ser um dos principais meios de desenvolvimento da expressão e comunicação e, também, a prática favorece a revitalização da existência, inclusão social e engajamento cultural.

Através da linguagem artística, os terapeutas ocupacionais acompanham o desenvolvimento cultural e linguístico de seus pacientes, e, ainda, possuem a capacidade de potencializar a participação social do mesmo, incentivando-o a aderir novas formas de experiências sociais e pessoais. Dessa maneira, segundo Tedesco (1997):

Ensinar a fazer atividades, aprender e apreender que o fazer se faz com as próprias mãos, e nessa produção cada um escreve a sua própria história.(...) Na clínica da terapia ocupacional, construímos artesanalmente, e artisticamente (acréscimo nosso), pois é uma produção única – a possibilidade de cada um ser reconhecido e se reconhecer por outros fazeres” (TEDESCO, 1997, p.17).

As atividades artísticas na Terapia Ocupacional assumem uma posição de ampliação e potencialização de possibilidades, que em conjunto transformam-se em autoconhecimento e incrementam a experiência do viver, tornando-se indispensáveis quando o assunto é o desenvolvimento humano. As produções artísticas originam-se a partir de articulações das realidades pessoais, em diálogo com a consciência, sensibilidade e percepção do inconsciente. As criações são referências às experiências, compostas por singularidades que divergem e/ou contrastam entre si, apresentando significados complexos, que resultam numa maneira de gerar prazer e representar o indivíduo. Além disso, proporcionam o crescimento e desenvolvimento pessoal, gerando uma maior liberdade e alcance de um grande valor social.

A Arte, vista como um recurso terapêutico, sendo um mecanismo de geração de sentimentos (alegria, tensão, prazer...), possui a capacidade de potencializar a inclusão social e cultural, além de proporcionar para o indivíduo um universo em expansão de aquisições, habilitações e prevenções. Por ser

uma atividade integradora de vários campos, a partir dela, é possível reconhecer limitações e possibilidades, efetuar novas conexões e novas áreas a se expandir.

Em consonância, é possível identificar a importância das Artes Plásticas no processo de desenvolvimento e aprendizado infantil. A arte é um campo produtor de conhecimento, humanização e transformação, tornando-se, assim, grande contribuinte para a formação do ser humano em cidadãos criativos, pensantes e reflexivos. Ademais, as atividades artísticas permitem o desenvolvimento de atitudes fundamentais, como o senso crítico e a criatividade.

A criança em contato com a arte, é capaz de utilizá-la como instrumento de leitura de mundo e de si, e, com isso, torna-se hábil para expressar suas aflições, emoções, sensações, questionamentos, pensamentos e sentimentos daquilo que a incomoda e que a faz refletir. A construção artística feita desde a infância deve servir como ponto de partida para o autoconhecimento e reconhecimento. Durante esse momento de construção, a criança passa a aprender a usar seus sentidos aguçados, a compreender histórias, a se comunicar de diversas maneiras e a se expressar de acordo com aquilo que está vivendo em seu meio social.

Por fim, esse estudo evidencia a fundamentalidade das práticas da contação de história e das artes plásticas dentro do contexto da educação infantil, a fim de poder expor suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Além disso, entende-se que o projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, garantiram os resultados esperados no que tange o desenvolvimento humano e ganho terapêutico, apesar ambos afetados pela pandemia da Covid-19, com as estratégias tomadas pela professora Poliana Bruno Zuin, foi possível assegurar a redução de danos e ganhos terapêuticos e educacionais significativos. Para mais, vale ressaltar a necessidade de mais terapeutas ocupacionais no ambiente escolar, já que trazem uma perspectiva para além do método comum de ensino e aprendizagem. Exposto o quadro teórico que norteou a pesquisa passamos aos dados, suas análises e resultados da pesquisa.

Os dados, sua análise e resultados

O projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, dirigido e criado pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, em vigência na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no interior de São Paulo, principal mediador para essa Iniciação Científica, contava com a participação de duas alunas da graduação em Terapia Ocupacional, como também de crianças de 2 a 4 anos de idade, as quais tinham acessos aos pdfs através do envio dos mesmos pelo WhatsApp, onde havia um grupo de pais e responsáveis que recebiam e transmitiam as atividades as crianças.

O projeto desenvolvia-se a partir da contação e leitura dos Contos de Fadas que a professora disponibiliza às crianças por meio de vídeos ou livros, bem como contação durante as lives pela própria professora. As lives pelo Google Meet eram síncronas e objetivavam estabelecer uma rotina com as crianças, ainda que estas estivessem em seus lares. Estas ocorriam quinzenalmente e a professora neste momento resgatava as histórias trabalhadas com as crianças durante a semana, propondo leituras, releituras, recontos a fim de eliciar a roda de conversa. Conforme as histórias eram apresentadas às crianças, as alunas voluntárias produziam pdfs em formato de slide com as atividades selecionadas pelas mesmas e que iam de acordo com os Contos de Fadas, como também com os princípios e diretrizes das artes plásticas e da Terapia Ocupacional. As histórias eram escolhidas pela professora e em um período de duas semanas (15 dias) trabalhava-se com uma história diferente de maneira interdisciplinar (Ensino de Libras, Ensino de Inglês, Trabalho com a Nomeação das Emoções, Corpo e Movimento; Eu e Meu Mundo; além do desenvolvimento das linguagens (oral, pictórica e escrita). Dessa maneira, a cada semana eram feitas novas atividades. As alunas participantes tinham acesso ao grupo de pais e responsáveis, no qual acompanhavam os feedbacks que estes enviavam sobre as atividades, o que também era solicitado nos pdfs para que pudesse ser analisado a eficiência

das atividades, bem como a satisfação das crianças e dos responsáveis.

Os Contos de Fadas utilizados para a realização do projeto foram: Cachinhos Dourados, Cachinhos de Ouro, João e o Pé de Feijão, João e os dez Pés de Feijão,

Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho Moderna, Os Três Porquinhos, A Verdadeira História dos Três Porquinhos, Os Três Jacarezinhos, O Lobo e os Sete Cabritinhos, A Galinha Ruiva, Os Três Bodes da Montanha, João e Maria, A Princesa e a Ervilha, Uma Princesa Diferente, Ana e Ana, Cinderela, Branca de Neve, O Mágico de Oz, O Jardim Secreto, Alice no País das Maravilhas, A Pequena Sereia, O Patinho Feio. Dentre essas histórias, foram selecionadas três que irão submeter-se a análise e estudo desta pesquisa, são elas: Ana e Ana, Os Três Bodes da Montanha e João e o Pé de Feijão.

As atividades, como dito acima, no que tange ao tema específico e a interdisciplinaridade com a Terapia Ocupacional eram cotejadas a partir das diretrizes e princípios das Artes Plásticas e da Terapia Ocupacional. Por conta disso, estas contavam com a utilização de materiais de descarte, encontrados muitas vezes na própria casa das famílias, como tintas, canudos, água, garrafas pet, garrafas de vidro, macarrão, lápis, giz de cera, papel sulfite, dentre outros. Além do mais, esperava-se que fosse trabalhado o desenvolvimento infantil através da ocupação, assim, era pressuposto que a criança, a partir da realização da tarefa, desenvolvesse a sua coordenação, equilíbrio, motricidade, papel social, comunicação, criatividade, emoção, sentimento, pensamento, expressão, ludicidade, psique, cognição.

É sabido que quando a criança entra em contato com massinhas de modelar, recortes de papel, tinta, cola, giz de cera e outros, uma vasta dimensão de possibilidades e exploração surge, fazendo com que a criança entre nesse mundo do *faça de conta*, promovendo experiências únicas que variam de criança para criança. Isso acontece pois as crianças se conectam com diferentes maneiras de exploração e observação tanto dos materiais, quanto dos colegas, e, também, devido a orientação dos profissionais presentes.

Barbosa (1991) pontua que as crianças tendo o contato com os diversos tipos de materiais, texturas e ocorrências ao seu redor, como as tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, diversidade de solos, misturas etc., corrobora para a exploração não somente do mundo material e cultural a sua volta, mas também para a libertação de sentimentos e compartilhamentos da imaginação e criatividade, sensações, fantasias, sonhos, e ideias, por meio das imagens e palavras. Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (DE ANDRADE, 2016, p.195 apud BARBOSA, 1991, p. 5).

Na perspectiva da Terapia Ocupacional, a atividade artística é essencial quando o objetivo é resgatar a unidade dos sujeitos e restabelecer a saúde. A arteterapia possui como capacidade a estimulação do organismo, podendo incentivar processos de restabelecimento e melhora da saúde, viabilizando a promoção de novos objetivos, potenciais e projetos. Para Mais, a arte auxilia na recomposição de subjetividades e ressignificação de feitos pessoais, através de uma linguagem que abrange o compartilhamento de experiências e a compreensão de visões de mundo.

O primeiro conto a ser apresentado será Ana e Ana, que conta a história de duas irmãs gêmeas, que apesar de serem fisicamente iguais, possuíam personalidades completamente adversas. Enquanto uma gostava de comer macarrão, a outra gostava de comer vegetais, enquanto uma ouvia música no último volume, a outra falava com as plantas, uma gostava da cor azul, a outra gostava de vermelho etc. Ambas seguiram carreiras muito diferentes, Ana Malaika foi trabalhar em uma produtora de podcast e mídias digitais, já Ana Mandiça foi viajar o mundo e cuidar dos animais que estavam em extinção. Com a distância, as irmãs começaram a sentir muita saudade, assim, quando se reencontraram abraçaram-se, beijaram-se, cantaram, e lembraram das birras e brincadeiras que faziam quando eram crianças, foi aí que perceberam que nem tudo entre elas era

diferente e que tinham uma semelhança muito forte em comum, que era o amor que sentiam uma pela outra.

As atividades apresentadas nos pdfs sempre eram relacionadas ao tema da história, com isso, foi pedido às crianças que fizessem um colar colorido de macarrão. Ademais, o pdf era composto pelos materiais que seriam utilizados, tal como o passo a passo, fotografias de referência, perguntas com a intenção de aproximar as crianças dos profissionais, que deveriam ser respondidas nos grupo dos pais e responsáveis e, ao final, encontrava-se um resumo do que que a atividade iria favorecer para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

PDF Ana e Ana



Essa semana aprendemos sobre a história "Ana e Ana".

A partir dessa história, aprendemos muito sobre diversidade!

Também vimos que a comida preferida da Malaika é o macarrão, então que tal fazermos um colar de macarrão bem bonito e colorido??



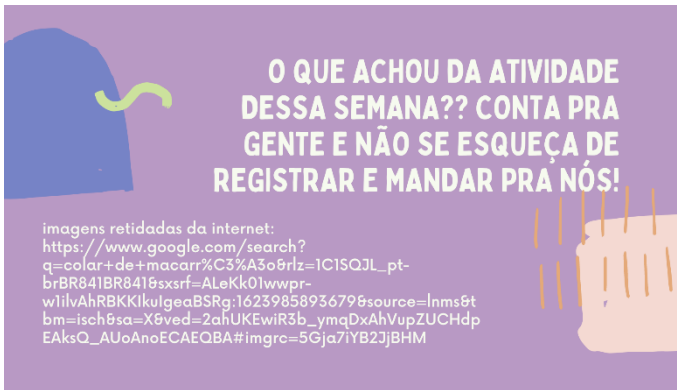
COLAR DE MACARRÃO



COMO FAZER

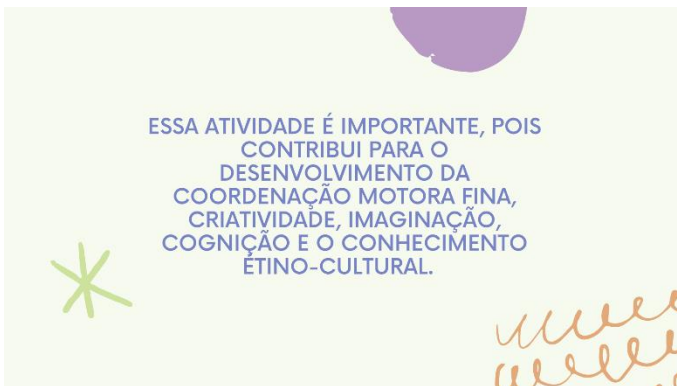
Materiais: Vamos precisar de macarrão penne, barbante e as tintas que produzimos na semana passada

1. PRIMEIRO, VAMOS PINTAR VÁRIOS MACARRÕES COM VÁRIAS CORES. PODE DEIXAR BASTANTE COLORIDO!!
2. ASSIM QUE O MACARRÃO SECAR, VAMOS ENFIAR ELES NO BARBANTE.
3. DEPOIS DE COLOCAR OS MACARRÕES NO BARBANTE, É SÓ DAR UM NÓ E ESTÁ PRONTO NOSSO COLAR DE MACARRÃO!!!



**O QUE ACHOU DA ATIVIDADE
DESSA SEMANA?? CONTA PRA
GENTE E NÃO SE ESQUEÇA DE
REGISTRAR E MANDAR PRA NÓS!**

imagens retidadas da internet:
https://www.google.com/search?q=colar+de+macarr%C3%A3o&rlz=1C1SQJL_pt-brBR841BR841&xsrf=ALeKk01wwpr-w1ilvAhRBKkIkulgeaBSRg:1623985893679&source=lnms&t bm=isch&sa=X&ved=2ahUKewiR3b_ymqDxAhVupZUCHdpEAKsO_AUoAnoECAEQBA#imgre=5Gja7iYB2jJBHM



**ESSA ATIVIDADE É IMPORTANTE, POIS
CONTRIBUI PARA O
DESENVOLVIMENTO DA
COORDENAÇÃO MOTORA FINA,
CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO,
COGNIÇÃO E O CONHECIMENTO
ÉTINO-CULTURAL.**

O segundo conto escolhido foi João e o Pé de Feijão. É contado a história de um menino chamado João que vai a cidade, a pedido de sua mãe, vender sua vaca para comprar comida. No caminho encontra um senhor que o convence a trocar sua vaca por três feijões mágicos. Os feijões acidentalmente são plantados por sua mãe, que os joga pela janela, ao ser informada do ato de seu filho. No dia seguinte João encontra um pé gigante que vai para além das nuvens. Ao subir no pé, é capturado por uma gigante que o faz de escravo. Ao permanecer no local, avista uma harpa que toca sozinha e uma galinha que bota ovos de ouro. João escapa do local, levando a galinha e a harpa consigo enquanto o gigante, dono do objeto e do animal, o persegue. Ao

chegar ao chão, grita para sua mãe cortar o pé de feijão gigante e impedir que o gigante o capture. Por fim, João e sua mãe ficaram ricos e nunca mais passaram fome.

João e Pé de Feijão foi contado e recontado para as crianças, isso significa que a história foi usufruída durante duas semanas, e, por isso, foram produzidos dois pdfs com atividades diferentes. O primeiro pdf, trouxe uma atividade, na qual o objetivo final consistia na construção do castelo do gigante, Para a realização desta foram utilizadas caixa de papelão, garrafa pet, tesoura, papel, lápis de cor, tinta e canetinha e a fim de direcionar os pais e responsáveis foi disponibilizado o passo a passo escrito, como também uma explicação audiovisual provindo do youtube. No segundo pdf foi explicado os benefícios do feijão, assim como a apresentação da atividade, a referência, o passo a passo e materiais para realizá-la. A atividade necessitava de folha sulfite, cola, lápis e feijão. Após a separação dos materiais, as crianças deveriam desenhar o pé de feijão e/ou o João. Terminado o desenho, foi solicitado que elas colassem os feijões da maneira que quisessem, em volta do desenho, entre o desenho, no desenho etc. Ambos os pdfs possuíam perguntas convidativas, com a finalidade de entreter a criança e despertar interesses e o pedido de retorno sobre a mesma.

Primeiro PDF João e o Pé de Feijão





Projeto: Artes plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional.

Discentes:
Amanda Mendes Molina
Nicole Bizarro Bolatto

Docente
Prof^ª Poliana Zuin

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Essa semana nós conhecemos a história do João e o Pé de Feijão. Que tal agora construirmos nosso próprio castelo do gigante para podermos contar a história?



ATIVIDADE DA SEMANA

CASTELO DO GIGANTE



MATERIAIS

PRINCIPAL: caixa de papelão e garrafa pet



tesoura



papel



lápiz de cor



tinta



canetinha



IMAGENS DO PROCESSO

Como vamos fazer?

Tutorial completo:
<https://www.artereciclada.com.br/passos-a-passo/castelo-de-brinquedo-com-recicaveis/>

1. Primeiro vamos recortar 4 círculos no teto do nosso castelo para podermos colocar nossas torres, que são as garrafas pet.
2. Agora vamos recortar nossa entrada para o castelo. Para isso, basta escolher qual parte será a frente do castelo e recortar um retângulo, lembre-se de não recortar a parte da base.
3. Por fim, sinta-se livre para decorar seu castelo como quiser, você pode recortar bandeiras, dar um nome ao seu castelo e até inventar um brasão.
4. Não se esqueça de usar a criatividade para realizar essa tarefa e, use e abuse de tintas, lápis, giz de cera, cores, glitter e purpurina, seja livre para criar e recriar.



RECONTANDO A HISTÓRIA

AGORA QUE JÁ CONSTRUÍMOS O CASTELO DO GIGANTE
TEMOS MAIS UMA MISSÃO!

VAMOS IMAGINAR O NOSSO GIGANTE: QUAL O TAMANHO
DELE? COMO SÃO SUAS ROUPAS? ELE TEM CABELO?

VAMOS DESENHAR NOSSO GIGANTE, DAR UM NOME A ELE E
COLOCAR ELE NO CASTELO QUE A GENTE CONSTRUÍU!

VAMOS IMAGINAR: O QUE É QUE O GIGANTE FEZ QUANDO
DESCOBRIU QUE JOÃO ESTAVA NO SEU CASTELO?????

NÃO ESQUEÇAM DE FILMAR E TIRAR FOTOS E MANDAR PRA
GENTE EIN!



Essa atividade é importante, pois a partir
dela trabalhamos com o desenvolvimento
da coordenação, precisão, noção de
tamanhos e a criatividade.



As imagens de exemplo retiradas da internet:
<https://www.artereciclada.com.br/passos-a-passos/castelo-de-brinquedo-com-reciclaeis/>



Segundo PDF João e o Pé de Feijão:



ARTES PLÁSTICAS E TERAPIA OCUPACIONAL: JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Tutorial por:
Amanda Mendes Molina
Nicole Bizarro Bolato
Profª Poliana Zuin





Projeto: Artes plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional.

Discentes:
Amanda Mendes Molina
Nicole Bizarro Bolatto

Docente
Profª Poliana Zuin



JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Semana passada nós conhecemos a história do João e o Pé de Feijão.

Que tal agora conhecermos mais sobre os benefícios do feijão e depois fazermos um arte linda usando ele?



Sabia que existem vários tipos de feijão?

TEMOS O FEIJÃO FRADINHO, O CARIOCA, O FEIJÃO BRANCO, FEIJÃO PRETO, FEIJÃO VERMELHO E VÁRIOS OUTROS



VOCÊ SABIA TAMBÉM QUE O FEIJÃO POSSUI PROPRIEDADES NUTRIVAS MUITO BOAS?

Quando comemos feijão estamos contribuindo para uma alimentação saudável que nos ajuda a ficar mais fortes, pois o feijão é rico em proteínas, ferro, cálcio, vitaminas e fibras



MÃO NA MASSA!

Família, que tal chamar a criançada pra cozinha e eles serem nossos ajudantes para fazer o feijão essa semana? O objetivo é mostrar para as crianças como os feijões passam daqueles feijõezinhos igual o João ganhou são preparados para virar o feijão que nos alimentamos!



MATERIAIS

PRINCIPAL: feijão



papel



lápiz



cola



ATIVIDADE DA SEMANA

AGORA QUE JÁ CONHECEMOS OS BENEFÍCIOS DO FEIJÃO, QUE TAL FAZERMOS O PÉ DE FEIJÃO E O JOÃO? UTILIZANDO NADA MAIS NADA MENOS QUE: O PRÓPIO FEIJÃO.



Imagem ilustrativa

Como vamos fazer?



1. Primeiro vamos desenhar o pé de feijão gigante e o João na folha sulfite ou cartolina, utilizando um lápis.
2. Logo em seguida vamos começar a colar os feijões no desenho.
3. Por fim, você pode decorar como quiser, cole os feijões do jeito que achar melhor, use e abuse da sua criatividade.



RECONTANDO A HISTÓRIA

AGORA QUE JÁ FIZEMOS NOSSO PÉ DE FEIJÃO TEMOS MAIS UMA MISSÃO!

VAMOS IMAGINAR COMO O JOÃO FEZ PARA SUBIR: QUE OBJETOS ELE UTILIZOU PARA NÃO CAIR? QUANTO TEMPO ELE LEVOU?

NÃO ESQUEÇAM DE FILMAR E TIRAR FOTOS E MANDAR PRA GENTE EIN!



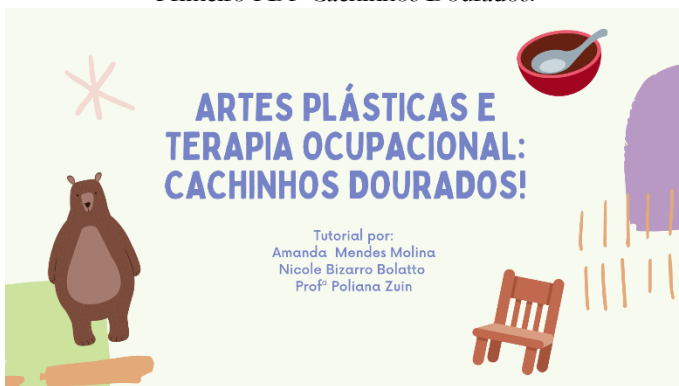
Essa atividade é importante, pois a partir dela trabalhamos com o desenvolvimento da coordenação, precisão, noção de tamanhos e a criatividade.

As imagens de exemplo retiradas da internet:



O terceiro conto é a História dos Cachinhos Dourados, que conta a história de uma garotinha que invade a casa de uma família de ursos. Com a ausência dos donos, esta passa a utilizar e usufruir das refeições e objetos da casa. Após comer a comida dos ursos, deita-se na cama de um deles e dorme. Ao chegar em suas casas, os ursos se apavoram ao vê-la toda bagunçada e percebem a presença da Cachinhos Dourados. Cachinhos Dourados acorda apavorada e corre de volta para o seu lar, a qual entendeu que a partir desse dia jamais invadiria a casa de alguém outra vez.

A história da Cachinhos Dourados também foi contada e recontada às crianças. Por esse motivo, foram produzidos dois pdfs com atividades diferentes. O primeiro pdf, tem como proposta a criação da família de ursos a partir da utilização de rolos de papel, tinta, tesoura, lápis, pincel, cola, tintas e canetas coloridas. As crianças deveriam pintar os rolos e decorá-los da maneira como entendessem, tendo que haver o Papai Urso, a Mamã Urso e o Bebê Urso. O segundo pdf, contava com a utilização de argila, e a ideia era que as crianças a moldassem para formar as tigelas que os ursos comiam o mingau. Ambos pdfs continham o passo a passo necessário para a realização das artes, bem como imagens de referências, os materiais que seriam usados, perguntas convidativas e um resumo sobre a importância da atividade para o desenvolvimento infantil.



MAMÃE URSO

A Mamãe Urso é menor que o Papai Urso, mas é maior que o Bebe Urso. Que tal para ela utilizarmos o rolo de papel toalha? Só precisamos lembrar que: o rolo da Mamãe Urso tem que ser MENOR do que o rolo do Papai Urso!



BEBÊ URSO

O Bebê Urso é o MENOR urso de todos! para fazer o bebe urso, que tal usarmos um rolo de papel higiênico?



o que vamos fazer?



o que vamos fazer?



Como vamos fazer?



1. Primeiro, vamos separar os materiais que vão ser utilizados pra fazer o papai, a mamãe e o bebê urso.
2. Para essa atividade serão utilizados os rolos de papelão, canetinha, lápis de cor ou giz de cera.
3. Assim, vamos desenhar no rolo de papel os olhinhos, orelhinhas, focinho e boquinha dos ursinhos.
4. E por fim, você pode personalizar da forma que quiser, e use toda a sua criatividade.

MATERIAIS

básicos: ROLO DE PAPELÃO



tesoura



tesoura



pincel



canetas



tinta



cola

Recontando a história...



AGORA QUE JÁ MONTAMOS O PAPAÍ, A MAMÃE E O BEBÊ URSO VAMOS DAR UM **NOME** PARA ELLES?
E QUE TAL AGORA CONTARMOS NOVAMENTE A HISTÓRIA DA CACHINHOS DOURADOS UTILIZANDO OS URSOS QUE NÓS FIZEMOS?
PODEMOS PEGAR O PAPAÍ URSO E COLOCÁ-LO NA MAIOR CADEIRA DA NOSSA CASA. PODEMOS ACHAR UMA TIJELA DE TAMANHO MÉDIO PARA A MAMÃE E UMA CAMA PEQUENA PARA O BEBÊ URSO!
NÃO ESQUEÇA DE REGISTRAR E MOSTRAR PRA GENTE!



Essa atividade é importante porque a partir dela trabalhamos a coordenação motora, os tamanhos e também a criatividade.

Imagens de exemplo da atividade retiradas da internet:

<https://br.pinterest.com/pin/6122149479338036/>
<https://br.pinterest.com/pin/389702174004089236/h>
<https://br.pinterest.com/pin/2392606038431684/>
<https://br.pinterest.com/pin/36732553195063968/>
<https://www.youtube.com/watch?v=e-XlKq7K3hU>

Segundo PDF Cachinhos Dourados

ARTES PLÁSTICAS E TERAPIA OCUPACIONAL: CACHINHOS DOURADOS!

Tutorial por:
Amanda Mendes Molina
Nicole Bizarro Bolatto
Profª Poliana Zuin





Projeto: Artes plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional.

Discentes:
Amanda Mendes Molina
Nicole Bizarro Bolatto

Docente
Profª Poliana Zuin



PRATO DO PAPAÍ URSO

O Papai Urso é o MAIOR urso! É por isso que ele tem que ter a maior tigela de mingau.

Para fazermos o prato do Papai Urso precisamos de bastante argila ou massinha e um copinho ou baldinho de água para podermos moldar a argila



CACHINHOS DOURADOS

Na semana passada nós conhecemos a história da Cacinhas Douradas e os Três Ursos.

Que tal agora criarmos nossos próprios pratinhos de mingau, para alimentarmos nossos ursinhos de papelão?

PRATO DA MAMÃE URSO

A Mamãe Urso é menor que o Papai Urso, mas é maior que o Bebe Urso. Por isso, vamos usar um pouco menos de argila em relação a quantidade que usamos para fazer o Papai Urso



PRATO DO BEBÊ URSO

O Bebê Urso é o MENOR urso de todos! para fazer o pratinho do Bebê Urso, vamos usar menos argila do que usamos para fazer o da Mamãe Urso.



MATERIAIS

Básicos: Argila ou massinha (como segunda opção)



água



papelão



pincel



tinta

o que vamos fazer?



o que vamos fazer?



Como vamos fazer?

Obs.: também podemos utilizar os dedos ou as pontas do pincel para desenhar nos pratinhos enquanto a argila ainda está mole.

1. Primeiro, vamos separar os materiais que vão ser utilizados pra fazer o pratinho do Papai Urso, o da Mamãe Urso e o do Bebê Urso.
2. Dessa forma, iniciaremos separando os três pedaços de argila que serão utilizados para fazer os pratinhos. Assim, em uma superfície plana e com a ajuda de um pedaço de papelão, pegue os pedacinhos de argila e coloque em cima do papelão. Não esqueça do copo de água!
3. Agora é só começar a moldar os pedacinhos de argila até ficarem no formato de um prato de mingau. Antes de manusear a argila, você precisa molhar os dedinhos na água, para ela não grudar na sua mão!
4. Por fim, deixe os pratinhos de argila secarem e em seguida pinte eles como quiser. Lembre-se de usar sua liberdade e criatividade para essa atividade!

obrigação, a segunda pode ocorrer quando esse lugar não se encontra apto, o que pode gerar diversas insatisfações a criança, acarretando em uma má relação com a arte e, assim, prejudicando várias oportunidades que esta concede ao desenvolvimento infantil. Contudo, os feedbacks dos pais e responsáveis provaram o contrário dessa situação, houve a insistência, em períodos tão difíceis, em transformar suas casas em espaços acolhedores, que puderam proporcionar às crianças momentos de criação, incentivo a criatividade e conexão com o fazer artístico

Segue abaixo os feedbacks enviados pelos pais e responsáveis referente às atividades propostas:

Imagem 1 - cozinhando o feijão junto com a família



Imagem coletada pela autora de um arquivo pessoal da docente.

Imagem 2 - conhecendo os tipos de feijões



Imagem coletada pela autora de um arquivo pessoal da docente.

Imagens 3, 4 e 5 - Imagens referentes a construção do castelo.





Imagens coletadas pela autora de um arquivo pessoal da docente.

Além do mais, a proposta dos materiais de descarte surgiu com a finalidade de acolher as diferentes famílias que quisessem participar do projeto, visto que não se tinha informações das condições financeiras das mesmas e, pensando em algo o mais abrangente possível, surgiu a ideia desses materiais que são encontrados facilmente em casa. Dessa maneira, assim como exibido acima, as atividades contavam com a utilização de garrafas pet, rolos de papel higiênico, papelão, canudos etc.

Pensando na redução de danos que a reclusão social poderia causar aos pueris, as atividades desencadearam diferentes oportunidades para instigar a comunicação e socialização dessas crianças, mesmo que não mantendo o contato físico presencial com os amigos e profissionais da escola, lembrando que esta é significativamente importante na definição dos papéis sociais, as atividades puderam proporcionar o desenvolvimento do contato social através de outras maneiras, que são identificadas através do papel social subjetivo que as artes plásticas e os contos de fadas possuem. Quando combinados desencadeiam e aprimoram o conhecimento de si, este processo de interiorização é capaz de promover as habilidades de comunicação, uma vez que é conhecido suas emoções, escolhas, angústias, tristezas, felicidades etc., é possível que tudo isso seja exteriorizado por meio da arte. Esse processo expõe o papel social da arte, visto que a expressividade de emoções e sentimentos causada por ela estabelece uma comunicação consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

Dessa maneira, as atividades propostas (construção do castelo do gigante, colar de macarrão, tigela de argila, ursos de rolo de papel, desenho com feijões, dentre as outras do projeto). tinham como principal objetivo, além do desenvolvimento motor (coordenação motora fina, prensão, movimento da pinça), uma característica mais subjetiva voltada ao desenvolvimento psíquico, social e ocupacional da criança pequena. As artes plásticas nesse cenário transforma-se em uma poderosa reação em cadeia, na qual ao trabalhar a expressão, desencadeia uma série de possibilidades, incluindo a criação de vínculos, o autocuidado psíquico, senso crítico, respeito e entendimento das próprias emoções, sejam boas e ruins, resolução de problemas pessoais e empatia. Todo esse conhecimento pessoal desbloqueia um conhecimento de nível macro espacial, que leva a compreensão do mundo e entendimento dos problemas estruturais. Isto posto, as atividades propostas vão muito além daquilo que só está ali escrito, são pensadas a fim de propiciar um futuro sadio a criança, em que a mesma terá a capacidade de responder por si e pelo mundo ao seu redor.

Vale ainda ressaltar que, mesmo as atividades tendo um passo a passo, cada criança utiliza o material da sua maneira, sendo cada resultado final único e diferente. Ou seja, a criança quando exposta a uma situação problema (proposta de atividade) faz o uso da sua subjetividade, utilizando a criatividade e imaginação para o desenvolvimento da mesma, conectando-a a algo muito mais profundo do que o simples fazer, que é consigo mesma. Ao pensar criticamente, escolhendo os materiais, as cores, o querer ou não realizar aquilo, a criança torna-se um ser social capaz de estabelecer relações intrínsecas e mundanas, independentemente de onde estiver ou quais contatos estiver fazendo.

Além do mais, as atividades dos pdfs favoreceram o desenvolvimento ocupacional da criança, este, por sua vez, abrange tudo o que foi citado nos parágrafos acima, todavia intercepta também os caminhos visíveis do fazer artístico, que é o desenvolvimento motor. Essas crianças ao utilizarem os pincéis, lápis, tintas, massinhas, argila etc. aprimoram os movimentos que farão diariamente ao utilizar escovas de dentes,

garfos e facas, escovas de cabelo, sabonete, vestimenta, abrir e fechar portas entre muitos outros.

Considerações finais

De acordo com os objetivos traçados esta pesquisa teve como finalidade contribuir para o conhecimento de profissionais tanto da área da Pedagogia, como também da Terapia Ocupacional, uma vez que procurou relacionar o desenvolvimento infantil a partir das contribuições significativas que as Artes Plásticas a partir dos Contos de Fadas proporcionam às crianças da Educação Infantil. Como salientado, as práticas terapêuticas ocupacionais inseridas no contexto escolar, a qual nos dias atuais ainda não é considerada prioridade neste ambiente, mostra a relevância do conhecimento teórico e prático dos profissionais da Terapia Ocupacional esclarecendo a necessidade da participação desses nas rotinas educacionais a fim de organizar e proporcionar saúde física, mental e emocional para os estudantes, docentes, profissionais e família.

Desta forma, a literatura infantil pode ser a ferramenta para se articular tais profissões em prol do processo de ensino e aprendizado das crianças pequenas.

Referencias

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

AOTA. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio e processo. **Revista Terapia Ocupacional Universidade São Paulo**, v.26, p. 1-49, jan./abr., 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rto/issue/view/AOTA/pdf_64.

Acesso em 23 jul. 2022.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação

Fundamental volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília, 1997. 130p.

CAVALCANTI, A.; DUTRA, F. C. M. S.; ELUI, V. M. C. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio e processo. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo; v. 26, p. 1-49, 2015.

DE ANDRADE, P. F. **Artes plásticas na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Sinop, v. 8, n. 1 (21. ed.), p. 190-206. 2017.

FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional.** 3 ed. São Paulo: Roca, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª Edição. São Paulo: Atlas S. A, 2003.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M.. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

TEDESCO, S. Terapia ocupacional: produzindo uma clínica de atenção às dependências. **Rev. Centro Estudos Ter. Ocup.** v. 2, n. 2, p.16-9, 1997.

VARNIER, N. H.; RODRIGUES, R. F. L.; A contribuição dos contos de fadas: um percurso entre o imaginário e a consciência de si na infância. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-15, 2020.

YVYOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem:** Texto integral, traduzido do russo Pensamento e Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YVYOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: YVYOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

YVYOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte.** Tradução Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEN, C. C., OMAIRI, C. **O modelo lúdico**: uma nova visão do brincar para a terapia ocupacional. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 17, n. 1, p 43-51, 2009.

Capítulo 10

Experiências de incentivo à leitura na Educação Infantil: um estudo exploratório em escolas da rede pública municipal de Jardinópolis -SP

Ana Flávia Corrêa¹

Silvia Aparecida Canonico²

Introdução

O incentivo à leitura, na primeira infância, é uma importante forma de contribuir com o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança, além de promover seu conhecimento e apropriação de diferentes linguagens. Desse modo, tendo como base a questão norteadora: Como incentivar a leitura na educação infantil da rede pública, objetiva-se observar como o interesse e o gosto pela leitura têm sido realizados em sala de aula, no ensino infantil. A partir disso, pretende-se discorrer sobre as estratégias utilizadas por docentes, a fim de desenvolver com as crianças o senso crítico, modos de pensar e agir em seu cotidiano.

Ao participarem das atividades comunicativas na escola, em um ambiente lúdico de interação, as crianças podem ouvir, falar e envolver-se ativamente em práticas da cultura oral e escrita que nesse espaço se realizam. Como apregoa a BNCC (BRASIL, 2018, p.42), “desde cedo a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar”. Depreende-se assim que o contato com narrativas orais, livros,

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

² Graduada em Letras pela Unesp, Araraquara – SP, Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/FCLAr, Araraquara - SP. E-mail: sa.canonico@unesp.br.

dramatizações, cantigas, letras e símbolos, pode estimular o desenvolvimento do pensamento, imaginação e linguagem.

O incentivo à leitura perpassa, ainda, pela manipulação de livros e atividades de leitura que auxiliam a criança entrar em convívio com novos lugares, situações cotidianas e discursos que circulam socialmente. Conforme expõe Volóchinov (2017), o discurso de um livro impresso também relaciona-se dialogicamente com outros discursos, tanto do autor, em resposta a outras vozes anteriores, quanto do leitor, ao comentar, criticar ou apoiar o conteúdo de uma obra.

Durante a leitura, também se integram variadas formas de expressões – gestos, olhar, expressões faciais, fala e entonação – que contribuem para uma aproximação da criança às diferentes linguagem e sentidos. Esses aspectos multimodais, integrantes da linguagem, constituem-se, conjuntamente com as imagens e letras do livro, uma outra forma de compreender e vivenciar os momentos da contação de histórias. Com isso, percebe-se a importância do incentivo à leitura na educação infantil e o quanto esses momentos devem integrar a prática pedagógica. Nesse processo, destaca-se o papel do educador como o interlocutor e articulador de saberes das crianças na escola.

Para responder à questão norteadora, metodologicamente, este trabalho, que caracteriza-se por uma pesquisa exploratória, busca analisar exemplos de práticas pedagógicas de leitura, a fim de compreender como as estratégias movimentadas contribuem para a construção desse hábito. Assim, esse estudo documenta-se pelo relato de três docentes da Educação Infantil, que discorrem sobre as experiências de incentivo à leitura infantil, vivenciadas em sala de aula. As vivências aqui relatadas se passaram nas escolas da rede pública do município de Jardinópolis, SP, e para preservar a identidade das três participantes da pesquisa, foram utilizados os nomes fictícios Luísa, Beatriz e Gabriela, respectivamente.

Metodologia

Este estudo se classifica como pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002), tem-se por objetivo constituir maior

familiaridade com o problema. Assim, os dados, coletados por meio de entrevistas com as docentes participantes, constituem-se de relatos de atividades de leitura, praticadas na Educação Infantil. Como material teórico, trazemos alguns apontamentos sobre Educação Infantil da BNCC (BRASIL, 2018), reflexões sobre as práticas de leitura, de Kaecher (2007, 2011) e Junqueira Filho (2007), em diálogo com fundamentos sobre interação, de Volóchinov (2017). Por referência às variadas formas de linguagem, movimentamos algumas conceituações sobre multimodalidade, dos estudos de Kendon (1988) e McNeill (2000).

Tendo em vista o questionamento: Como incentivar a leitura na educação infantil da rede pública?, esquadrinhou-se os seguintes objetivos:

- Descrever como as práticas de leitura se desenvolvem na Educação Infantil;
- Analisar as estratégias de leitura, tendo como apoio os referenciais supracitados.

Alguns apontamentos teóricos

Como primeira etapa da Educação Básica, esse primeiro contato da criança com o ambiente escolar deve visar à sua constituição como sujeito, estimulando sua socialização, comunicação e autonomia. Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, referenciado na BNCC, a criança deve ser vista como um sujeito “que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2018, p. 38).

Considerando que a interação discursiva, de acordo com Volóchinov, é “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219), no diálogo com o outro falante, a criança compreende seus limites, desenvolve suas potencialidades comunicativas, apreende e participa da construção de sentidos. Além disso, ainda expõe o autor que “um

discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). De forma mais ampla, pode-se compreender, então, que o diálogo desenvolvido, no espaço interativo, estende-se também à leitura de um livro. De tal modo, saberes, criticidades, acertos e sensações emergem dialogicamente entre leitores e livros, discursos anteriores e do porvir.

Expõe Silva Kaecher (2007) que, desde bebês, durante as interações com o ambiente, por meio de manipulações de objetos, brincadeiras, exploração de sentidos e movimentos, a criança desenvolve estruturas de pensamento. Assim, as primeiras atividades de leitura, que se iniciam de modo exploratório, aos poucos vão evoluindo para uma participação mais atenta, como a escuta das histórias narradas por um leitor até à sua reprodução oral dos relatos ouvidos, em uma dinâmica interlocução.

A partir da escuta de histórias, a criança vai enriquecer sua linguagem, aprender palavras novas, diferentes daquelas usadas no cotidiano de sua família. Ademais, acompanhando, lendo e ouvindo narrativas, contadas por meio de recursos multimodais, a criança desenvolve a concentração, habilidades para interpretar, recontar e elaborar suas próprias narrativas. É importante ressaltar que as práticas de leitura, como a partilha entre contar e ouvir histórias, empregando recursos diversos, a expressão de opiniões e impressões sobre as histórias são formas de promover a ludicidade e a formação de leitores. (KAECHER, 2007).

Segundo a autora, a introdução de histórias pode acontecer em diversos momentos de rotina, como banho, descanso, fruição. Aos poucos, os livros podem ser escolhidos de acordo com algum tema da vida cotidiana da criança, e nesse caso, é interessante que sejam breves e adequados à idade desta. Assim, podem ser lidos livros com poucos personagens e mais ilustrações, que permitam à criança recontar sozinhas as histórias e favoreçam a autonomia em relação à leitura.

Por volta dos três ou quatro anos, narrativas maiores podem ganhar destaque, assim como lendas, histórias mágicas, além de poesias, cuja sonoridade desperta o interesse pelo jogo de palavras e ritmos da língua. Ainda sugere Kaecher que se oportunize a manipulação de materiais diversos - embalagens,

figuras de revistas, jornais -, apresentação de vídeos com som ou apenas sons, enfim, que se ofereça à criança variadas possibilidades para reconstruir e recontar histórias.

Em acréscimo à assertiva supracitada, entendemos que na dinâmica da interação entre adultos e criança, concorrem para a comunicação, além da manipulação dos mais diversos materiais e recursos, as expressões multimodais do próprio interlocutor. Destarte, ganham importância os gestos, olhares, movimentos corporais, fala e entonação do falante, recursos constitutivos da linguagem que, em conjunto, contribuem para dar expressividade e significações aos enunciados e narrativas.

Esses diferentes recursos multimodais, aqui considerados, são vistos a partir dos estudos sobre multimodalidade (KENDON, 1988; MCNEILL, 2000), que concebem fala e gestos como copartícipes de uma mesma estrutura cognitiva de produção de linguística. Em nossas observações, esses diversos elementos são usados espontaneamente nas atividades de leitura, o que também dá destaque ao papel do próprio interlocutor, professor ou criança que toma a palavra no momento de leitura.

Essas conceituações encontram respaldo em Junqueira Filho (2007, p. 135), ao refletir que o corpo humano é "o primeiro equipamento audiovisual a que a criança tem acesso," por meio dos cuidados e interlocuções não verbais que o adulto tem com ela desde bebê. Vale observar, que aqui consideramos os recursos não verbais como multimodais e, portanto, linguísticos, pois transmitem sentidos em conjunto.

Nesse sentido, desde as primeiras interlocuções com os bebês, o adulto é aquele que estimula as crianças a responder às suas interações, por meio do toque, das chamadas do seu nome, do convite a acompanhar com palmas os ritmos e entonações de uma música. Os mesmos caminhos ocorrem como desenvolvimento do hábito de leitura, que por sua vez leva às ações de escrita, expõe o autor.

O que queremos discutir, diante do exposto, é que a leitura se faz em um contexto lúdico, por meio de livros e outros materiais, inclusive, os elementos multimodais da linguagem humana. E nesse sentido, o outro com quem a criança interage - nesse caso, em especial, o professor - é aquele que vai contribuir

para o incentivo e prazer da leitura desde os primeiros anos escolares, como veremos no próximo tópico.

Análise e discussão de dados

Neste tópico, apresentamos três relatos orais de professoras da Educação Infantil de Jardinópolis. Nessa reprodução, respeitamos a forma como as participantes o enunciaram, em uma linguagem mais informal e dinâmica.

Relato 1

Nesse primeiro relato, a professora Luísa, que trabalha com crianças de 3 anos de idade, utiliza tapetes para contação de histórias, onde ela dispõe as crianças à vontade para narrar as histórias, com o objetivo de levá-las a aprender de maneira crítica e imaginativa.

Relato da professora Luísa, da Educação Infantil (3 anos), do Centro Municipal de Educação Infantil Virginia Jardim Marchio, situado em Jardinópolis (SP)

Os meus alunos são do maternal I. Sobre leitura de Contos de Fadas, como é que faço, tenho um tecido que eu sempre abro, como se fosse lençol para eles sentarem, então, eles já sabem que é o momento da leitura e da contação de história.

A partir daquele momento, pego um livro, vou trabalhar sobre os Contos de Fadas, apresento para eles em primeiro lugar o livro, o título, aí eu começo o Conto de Fadas.

Eu os deixo bem à vontade, porque por conta que eles têm na faixa de três anos, gostam de comentar, interromper, então, deixo bem à vontade sobre isso. Então, começo a contar o Conto, aí eles falam ‘Olha tia, princesa o vestido dela’, ou ‘O sapo é verde’.

Então, eu não bloqueio, eu começo a trabalhar as cores, as formas, já aproveito tudo nesse contexto de histórias dos Contos de Fadas. Eu acho muito interessante para as crianças desenvolver o interesse pela leitura.

Além disso, deles mesmo reproduzir a história do jeitinho deles, do jeito que eles entenderam. Tenho muitos casos, é muito importante te contar, às vezes eles contam, inserem a família no Conto de Fadas, ‘Aí porque minha mãe é

uma princesa, aí o carro do meu pai...’ tudo eles trazem para história, é muito importante isso... a imaginação.

Eu procuro trabalhar, dentro desse contexto, pergunto para eles ‘o que é que eles entenderam da história, o que eles mais gostaram do Conto de Fadas’.

A partir daí, além dessa ideia recontarem a história, eu começo a trabalhar também, cores, formas, dou atividade relacionada ao Conto de Fadas, hoje a gente vai pintar com giz de cera, vamos fazer um trabalho de colagem, sempre relacionado ao que foi aplicado no dia sobre o Conto de Fadas.

Observa-se pelo relato da professora, que há uma preparação do ambiente para a leitura, envolvendo a criança em um espaço aberto ao diálogo, pois todos se sentam sobre o pano estendido com o objetivo de ouvir a história. É importante ressaltar que a professora lê, mas não se incomoda com as interrupções, o que contribui para a interação das crianças e também para o desenvolvimento de pensamentos e relações com sua vida cotidiana.

A partir dessas intervenções, a docente trabalha cores, formas e lhes dá a oportunidade de recontar as histórias, inserir pessoas da família, opinar e se envolver com o contexto das narrativas. Como foi exposto no referencial teórico, nota-se a alternância entre os papéis daquele que narra para ouvinte, uma prática que desenvolve o prazer e a relação com a leitura e a literatura, declara Kaecher (2007).

Relato 2

Neste relato, a professora Beatriz narra histórias para seus alunos de 4 anos e demais turmas da escola na apresentação **Entrando Na Roda**. Essa prática trata-se de uma contação de histórias em que a docente confecciona aventais para seus alunos usarem, ao recontarem as histórias de forma dramatizada e teatral.

Relato da professora Beatriz, da Educação Infantil (4 anos), da Escola Municipal de Educação Infantil Padre Gisberto Pugliesi, situado em Jardinópolis (SP)

Eu sempre gostei de Conto na Educação Infantil ou no Fundamental I. Foi sempre uma prática para mim, na prática de linguagens, eu sempre trabalhei. Hoje eu trabalho no mínimo 3 vezes na semana com Contos.

Então, eu trabalho com conto, reconto, às vezes faço fantasia com eles, fantasia que eu pego do TNT, coloco no corpinho deles, a gente faz roda, eu começo a citar a historinha da Chapeuzinho Vermelho, que o lobo mal bate na porta, eu vou lá encosto a porta, eles estão tudo quietinho, eu bato na porta, eu mudo a voz, criança adora, né?! Criança adora isso!

Depois, eu peço para eles fazerem isso, recontarem a história, então, cada um conta de um jeitinho, é muito gostoso, essa experiência!

Mas geralmente, uma vez na semana, temos o 'Entrando Na Roda'. Esse 'Entrando Na Roda', a gente convida as outras salas para assistir, uma vez na semana, cada semana um professor diferente, então, geralmente, você conta de uma maneira simples mesmo e depende do professor ou a gente monta um cenário, coloca eles lá sentados, convida eles para participar, coloca como personagens da história, já fiz o reconto da Chapeuzinho Vermelho com meus alunos para os outros alunos, eles adoram participar!

Não é só na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I também, sempre peguei primeiro e segundo ano, geralmente quando era no Fundamental I, eu adorava pedir para eles ilustrarem ou fazerem o reconto como prática depois como ficava a história e toda semana eles pedem, chega o início de semana eles perguntam 'Tia, que dia vai ter história?', 'Que história vamos contar nessa semana?'.

Geralmente, eu mostro como eles tem que se habituar a manusear os livros, então eu os deixo escolherem, eles escolhem os livros para eles lerem, então é assim que eu trabalho.

Após a leitura desse relato, desperta a atenção a forma como a professora procura articular a participação dos alunos. Ela os convida a recontar à sua maneira, a participar das dramatizações das histórias e a manusear e escolher os livros que querem ler. Observa-se que há uma busca no envolvimento das crianças em uma interação participativa, considerando-as como sujeitos das interações, contribuindo para a construção de sua identidade, imaginação e experimentações, de acordo com o que se orienta a BNCC (2018). Por meio das vivências dessas

práticas, a criança se insere no universo da leitura e da cultura letrada e oral da sociedade.

Ademais, com o emprego de recursos multimodais, durante as leituras dramatizadas e representações da professora, a criança passa a compreender as potencialidades expressivas dos gestos, entonações, olhares e fala. A escuta de histórias, aliadas ao recurso das dramatizações e movimentações em um espaço teatral, estimula a imaginação, fantasia, questionamentos e construção de sentidos.

Relato 3

No relato seguinte, a professora Gabriela, que trabalha com alunos de 5 anos, busca desenvolver, por meio da contação de histórias e manipulação de livros, práticas mais direcionadas ao letramento escrito, por meio de reconhecimento de letras e aprendizagem de consoantes e vogais.

Relato da professora Gabriela da Educação Infantil (5 anos), da Escola Municipal de Educação Infantil Padre Gisberto Pugliesi, situado em Jardinópolis (SP)

Nós temos um projeto na escola. Toda semana a gente conta uma história, seja ela um conto ou uma coisa relacionada como contei a história relacionada às vogais, consoantes. Então, cada semana uma professora que faz a contação de história para crianças.

Quando eu faço da minha sala, eu exploro os personagens, o que cada um fazia, se aquela história é verdadeira ou não, se existe, mando desenhar alguma coisa da história. E isso que eu trabalho com eles.

Quando desenha coloca os nomes dos personagens, trabalho outra coisa, por exemplo quais são as vogais, quais são as consoantes, quantas letras têm as histórias.

Falo com eles às vezes para instigar para ver se eles recontam a história. Cada um fala uma coisa, fala um trecho da história, o que aconteceu.

Nesse relato da professora Gabriela, as atividades de leitura constituem-se como uma rotina da prática pedagógica e são também utilizadas para trabalhar ludicamente o reconhecimento das letras, vogais e consoantes. Também há o

estímulo ao diálogo e à interação, quando a docente pede para as crianças recontarem a história a partir de sua própria compreensão.

A leitura se torna parte de um contexto em que a professora explora uma participação atenta às narrações, concomitantemente, aos recursos ilustrativos dos livros. Como as crianças maiores interessam-se cada vez mais pela escrita, por essas estratégias pode-se intensificar os eventos de letramento, escrita e palavras, pois, como reflete Kaecher, o “texto escrito, que é o modo privilegiado de expressão literária, passa a ser a grande estrela.” (KAECHER, 2011, p. 140). Além disso, o livro, conforme já referenciamos anteriormente, como um discurso impresso, é também uma forma de interlocução com outros discursos sociais (VOLÓCHINOV, 2017).

Considerações finais

Nesse estudo inicial, procuramos descrever, a partir da leitura das experiências das professoras, as práticas de ensino-aprendizagem direcionadas para às atividades de incentivo à leitura. De acordo com os relatos, as docentes utilizam de estratégias diversas para envolver as crianças em uma participação atenta e ativa, como rodas de leitura, diálogos e dramatizações.

Tais ações resultam em um evidente interesse das crianças porque estas esperam e pedem por esses momentos. Como observa-se pelos relatos, suas interações se fazem de modo muito participativo, por meio de comentários sobre o que entenderam dos Contos, compreensão das cores e formas mostradas, assim como uma aproximação entre personagens das histórias com os familiares e seu mundo cotidiano.

Por meio de alguns apontamentos teóricos, analisamos que as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras inserem as crianças nas práticas orais e letradas. A organização de um espaço lúdico de interação e diálogo, o uso expressivo dos recursos multimodais durante as dramatizações, o direcionamento dado pelas questões enunciadas pelas docentes, despertam o interesse das crianças e transformam as contações de histórias em

momentos prazerosos de incentivo à leitura, elaboração do pensamento e construção de criticidade.

Dessa maneira, pelo que foi observado neste estudo exploratório, a leitura, na Educação Infantil, tem se mostrado essencial para o desenvolvimento de linguagens, vocabulário, concentração e escuta atenta, o que permite o estímulo à imaginação, ao pensamento e à comunicação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas?highlight=WyJmb3JtYVx1MDBG1x1MDBG1M28iLCJkZSIsImxlaXRvciIsImZvc1hXHUwMGU3XHUwMGUzbyBkZSIsImZvc1hY2FvIGRIIGxlaXRvciIsImRlIGxlaXRvcjJd>
<https://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-leitura-para-o-desenvolvimento-da-crianca/>
<https://www.dentroda.historia.com.br/blog/educacao/alfabetizacao-e-leitura/como-incentivar-a-leitura-na-infancia/>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 135-152p.

KAERCHER, G. E. P. da S. E por falar em literatura. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 81-88.

KAERCHER, G. E. P. da .. **Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro**. p. 135-142. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1; 200 p.

KENDON, A. How gestures can become like words. In: **This paper is a revision of a paper presented to the American Anthropological Association**. Chicago, Dec 1983. Hogrefe & Huber Publishers, 1988.

MCNEILL, D. Introduction. In: D. MCNEILL (Ed.), **Language and Gesture: Language Culture and Cognition**, p. 1-10, 2000. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620850.001

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. 373pp

Capítulo 11

Educação Infantil e o amparo legal de acessibilidade e de inclusão no Brasil para Todos

Miriam Teixeira Monteiro¹

Diany Akiko Lee²

A educação infantil nos seus anos iniciais são cruciais para o desenvolvimento, intelectual, motor, humano, social e de todos os aspectos que englobam a capacidade do ser humano de aprender, a conviver e interagir no meio social na escola de forma integral. Isso vale para todas as crianças, inclusive as com necessidades educacionais especiais (NEEs), em todos os níveis de comorbidades. Para isso é necessário que o professor, tenha uma formação sólida e esteja atento ao desenvolvimento da criança para assim, aprimorar sua prática pedagógica e atender às especificidades de cada criança.

Temos atualmente leis de amparo a inclusão de alunos que possuem NEEs que deviam ser rigorosamente aplicadas e, para isso é necessário, por parte da família, comprová-la por meio de laudos médicos e seu respectivo CID, (Código Internacional de Doenças; em inglês: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD), código classificativo que categorizará a necessidade da criança conforme a medicina e orientará a escola e o docente sobre as necessidades do alunado. Em casos em que o professor identifica a necessidade ou dificuldade na criança, deve ser avisado a administração escolar e também a família e, por meio do diálogo conversar sobre as percepções observadas e verificar-se a necessidade de um parecer médico. Até a obtenção do parecer médico, o profissional da educação, pode adaptar suas atividades

¹ Graduanda em Pedagogia- UERJ

² Mestranda em Linguística-UFSCar

de forma a incluir a criança de melhor forma na rotina das atividades escolares.

Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), garante que todas as crianças tenham direito à educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

E, junto à ela há documentos específicos que corroboram e amparam a criança legalmente: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e, ainda cada instituição de ensino infantil têm seu próprio regimento, o Plano Político Pedagógico, contendo seus objetivos e ancorados nos documentos oficiais brasileiros. Historicamente a Educação Infantil tinha caráter assistencialista (KUHLMANN JR., 1999) e a infância não era entendida como hoje (ARIÈS, 1981):

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. [...] Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal [...] A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. [...]. (ARIÈS, 1981, p. 57).

Com o aprofundamento nos estudos na área da Educação Infantil, a criança é vista hoje como um ser social, histórico e

cultural (VIGOTSKY, 1984) e, por meio das mediações intencionais, se desenvolve:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2005, p. 26; 33).

Percebe-se que o brincar é um mediador e, revela por meio de representações de fatos cotidianos algumas posturas, como também sonhos, desejos e vontades da criança, bem como o mundo que a cerca, é sua forma de demonstrar o que vive e sua forma de se expressar livremente. A criança consegue revelar sentimentos, posturas, condutas e suas necessidades sem dizer em palavras propriamente ditas.

A Educação Infantil precisa assumir o dever de criar estruturas onde a criança sinta-se acolhida, amparada e seja compreendida. Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz-de-conta e a literatura infantil sejam um dos meios pelos quais o professor e a instituição observem situações diversas no desenvolvimento da criança, e que o lúdico auxilie na estruturação meios para superação de possíveis dificuldades além de identificar como acontece as etapas de desenvolvimento e aquisição de conhecimento na criança. Desta maneira, o professor possibilitará às crianças uma forma de aquisição de conhecimento, seja ele curricular ou sobre a sociedade em que está inserida, de forma criativa, social e partilhada. Estará, ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura e do contexto histórico, valorizando-a como ser social. O brincar por meio da mediação intencional possibilita a aprendizagem da criança (BRASIL, 2017), desde que voltada para o sujeito social, a criança, respeitando-se os desenvolvimentos das faixas etárias e suas necessidades educacionais especializadas, concedendo-lhe base para as subjetividades, as diversidades e compreensão da realidade concreta.

Dentro de uma instituição escolar, há crianças com deficiências físicas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Tabela 1 -. Total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no Brasil (2007 – 2014).

ANO	ESCOLA ESPECIAIS	CLASSES ESPECIAIS	CLASSES + ESCOLAS ESPECIAIS	CLASSE COMUM + ALUNOS INCLUÍDOS	TOTAL
2007	270.742	77.728	348.470	306.136	654.606
2008	245.443	74.481	319.924	375.775	695.699
2009	199.257	53.430	252.687	387.031	639.718
2010	172.016	46.255	218.271	484.332	702.603
2011	156.385	37.497	193.882	558.423	752.305
2012	168.488	31.168	199.656	620.777	820.433
2013	163.968	30.453	194.421	648.921	843.342
2014	161.043	27.004	188.047	698.768	886.815

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar MEC/INEP.

Elaboração: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação e Educação Especial.

Com o passar dos anos, têm-se aumento a matrícula de crianças com NEEs nas escolas, e isso, pode ser considerado um progresso, quando nos lembramos de que há poucas décadas havia uma distinção clara, legalmente estabelecida, entre os alunos que poderiam ser escolarizados e, portanto, deveriam ser matriculados em escolas, e aqueles que não teriam condições necessárias para a escolarização e deveriam ser atendidos apenas por serviços especializados. Isso porque dois grupos de “deficientes” eram identificados: um direcionado a uma “meta

mínima” (para adquirir habilidades básicas para o autocuidado e as atividades de vida diária) e outro para se beneficiar de alguma forma de escolarização. O crescimento das matrículas de crianças com deficiências na escola, assim como o das demais crianças em cumprimento à escolarização obrigatória, colabora para o aumento de uma importante medida de desenvolvimento humano no país: a taxa de escolarização.

O direcionamento ao tipo de atendimento adequado deveria ser proposto no momento do diagnóstico, como consequência de um prognóstico estabelecido nesse momento: o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado era feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais da criança, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional. Hoje não encontramos mais essa limitação na legislação; contrariamente o país adota a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que afirma a proibição de qualquer discriminação às pessoas com deficiência, inclusive na educação, de modo que a proposta de “educação inclusiva” está em plena implantação.

O decreto 5.296 de 2004 que dá prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, possui um capítulo específico sobre as ajudas técnicas (VII) onde descreve várias intenções governamentais na área da tecnologia assistiva, além de referir constituição do CAT/SEDH. Neste decreto encontramos que: “Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade de pessoas portadoras de deficiência, com habilidade reduzida favorecendo autonomia pessoal, total ou assistida”. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da ONU e a incorporou ao seu ordenamento jurídico conferindo-lhe equivalência constitucional (BRASIL, 2012). Os Estados partem desta Convenção comprometem-se a assegurar os direitos nela

impressos e aqui destacamos todos os artigos referentes ao tema da Tecnologia Assistiva:

Artigo 4. Das obrigações gerais:

Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível; Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;

Facilitando às pessoas com deficiência e NEEs temos ainda o acesso às Tecnologias Assistivas (TA), dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível. Mais recentemente temos a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que no seu Art. 74 diz: "É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida", a lei ressalta ainda, no artigo 27, que a educação deve ser para todos, mesmo aqueles que possuem limitações devem receber instruções necessárias para cumprir seu papel como cidadão. O processo de inclusão como um todo, é um desafio, já que exige melhorias e adaptações tanto na infraestrutura do local de atendimento, quanto nas questões referentes à prática pedagógica educacional da instituição de ensino e também suas políticas e condutas (MONTAAN, 2007).

A legislação brasileira estabelece o direito à tecnologia assistiva e preconiza uma ação propositiva da parte do governo, para atender esta demanda, no entanto, o cidadão brasileiro com deficiência e/ou NEEs carece primeiramente da informação sobre a existência desta legislação e da implicação disto sobre o que lhe é de direito. Cientes que nossa legislação "garante o acesso" à Tecnologia Assistiva (TA), da língua inglesa de 'Assistive Technology', o termo surgiu nos Estados Unidos em 1988, com a legislação que regulamentou a compra de materiais,

para serem utilizados como recursos na aprendizagem de pessoas com deficiência, ou seja, o termo teve origem a partir do momento em que essas pessoas começaram a frequentar o espaço educacional. Essa modalidade de ensino objetiva auxiliar o trabalho pedagógico e de adequação ao espaço escolar, sendo considerado recursos e adaptações físicas, de modo a ampliar suas possibilidades, habilidades para uma vida com mais independência (GARCIA, 2012; BERSCH, 2017), assim, nos cabe agora dar continuidade e aplicar as ações e políticas públicas já iniciadas dentro desta temática.

De 2007 a 2010 tivemos importantes ações decorrentes da Agenda Social da Presidência da República e mais recentemente, 2011 para cá, do Programa Viver sem Limites, também da Presidência. Recursos financeiros públicos estão sendo aplicados em políticas sociais que integram ações de vários Ministérios e são voltadas às pessoas com deficiência. Entre elas, está o incremento da pesquisa, desenvolvimento e inovação da TA pelo Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação e a organização de redes de serviços e concessão de Tecnologia Assistiva (Ministério da Saúde). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação efetivou os Programas Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível. O Ministério da Educação introduziu o Serviço de Tecnologia Assistiva nas escolas públicas por meio do Programa “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMF). As SRMF são espaços onde o professor especializado realiza o “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) para alunos com deficiência, no contraturno escolar.

É atribuição do professor do atendimento educacional especializado (AEE) reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de Tecnologia Assistiva que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem que acontecem no dia a dia da escola comum. Identificando o recurso de tecnologia assistiva (TA) apropriado o professor encaminhará a sua aquisição e trabalhará junto com seu aluno capacitando-o no uso da tecnologia. Juntos, levarão esta ferramenta para a escola, visando a superação das barreiras à plena participação do aluno nos vários projetos, experimentos,

acesso às informações, produções/registros pessoais, comunicação e avaliações.

O Programa Escola Acessível (PAR) disponibiliza verba diretamente na escola na promoção da acessibilidade arquitetônica e compra de recursos de TA. No PAR – Plano de Ações Articuladas, as secretarias de educação municipais e estaduais poderão demandar verbas para adequação do espaço físico de suas escolas, tornando-as acessíveis, poderão ainda solicitar salas de recursos multifuncionais e verbas específicas para compra de recursos de TA destinados à complementação dos equipamentos já existentes nas salas de AEE ou que deverão servir diretamente aos alunos atendidos por este serviço. Ainda no PAR o gestor poderá demandar verbas para a organização de eventos de formação dos profissionais da educação e estes, poderão contemplar o Tema da Tecnologia Assistiva no contexto educacional.

As prefeituras e estados recebem do governo federal o valor referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No caso dos alunos com deficiência o repasse deste valor é acrescido nas matrículas daqueles que frequentam classes comuns do ensino regular e o atendimento educacional especializado, por isso a necessidade do laudo médico para comprovar as necessidades educacionais especiais. Este valor adicional poderá ser utilizado para a compra de recursos de tecnologia assistiva e em outras ações destinadas a qualificar a educação inclusiva e a ação da educação especial nesta perspectiva, sendo um exemplo o investimento na formação dos gestores, dos profissionais do AEE e da escola comum.

Concepções restritivas acerca do desenvolvimento humano estão presentes em programas previamente organizados por diferentes redes de ensino e no olhar do professor em relação às diferentes características da população. De forma mais abrangente, ações restritivas podem ser explicadas pela “busca da eficiência” para cumprir metas apresentadas em diferentes documentos e acordos, que se voltam ao alcance de taxas de escolarização que garantam a melhora do índice de desenvolvimento humano (IDH) do Brasil. Internamente, na

escola, a restrição também ocorre por menosprezo às capacidades dos alunos, em especial daqueles que, durante muito tempo, foram desacreditados pela própria literatura acadêmica, como na década de 1980. Documentos mais recentes, como a versão preliminar da “Pátria Educadora”, em discussão, falam do envolvimento dos diferentes entes federados da busca de garantia em “assegurar patamar nacional mínimo de desempenho e qualidade” A “meta mínima” não está mais explicitamente exposta nas diretrizes educacionais direcionadas à população-alvo da educação especial. Todos os alunos estão sob a perspectiva da educação inclusiva. No entanto, as condições restritivas estão presentes desde as diretrizes educacionais brasileiras à materialização da escolarização sob o enfoque do que se tem chamado de eficiência. Esse aspecto não é uma “questão menor” de nossa política educacional, pois o que é considerado “mínimo” logo passa a ser considerado “suficiente”, e dados e reflexões trazidos nas pesquisas acadêmicas brasileiras têm mostrado que o “mínimo”, mesmo quando já alcançado e garantido em várias regiões do Brasil, não chega nem perto de ser o “suficiente”. Nesse contexto, os testes de alunos e de escolas tornam-se a preocupação central nas instituições escolares e nas redes de ensino e passam a se constituir o fim/objetivo do processo educativo, afinal, desejassem evitar a “educação bancária” (FREIRE, 2005) em todas as etapas escolares.

Não se tem faltado amparo legal no Brasil, verbas de assistências, programas de governo, políticas públicas, entretanto ainda há a falta de divulgação científica e cultural acerca de pesquisas nessa área, da academia para a realidade escolar, a fim de orientar professores e familiares sobre seus direitos. E, nisso, há falta de comprometimento governamental para aplicação de todas as legislações existentes, pois a família precisa ir atrás dos direitos de seus(as) filhos(as) sendo que já deveria estar concedido e aplicado nas instituições escolares a fim de ofertar um ensino de qualidade que inclua todas as crianças.

Todos os alunos são especiais de todas as formas, cada um tem sua forma especial de aprender e todos são capazes de desenvolver-se fisicamente, cognitivamente, psicologicamente e

socio-historicamente. A inclusão não se resume em ter a criança frequentando classe do ensino regular, sem lhe oferecer apoio e condições para se desenvolver juntamente com seus colegas com equidade, deve-se garantir sua permanência e aprendizado, outra questão é que ter recursos tecnológicos por si só não garante um aprendizado de qualidade, é necessário a mediação, por meio da literatura infantil, brincadeiras, do lúdico, do convívio social e também do conhecimento do professor que orientará a criança em seu desenvolvimento pleno.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Ora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva – Tecnologia e Educação**. Porto Alegre, RS, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum curricular: educação é a base**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Diário Oficial. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: Acesso em: 14/07/2022
- BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 de março de 1978. Brasília: Ministério da Educação, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. BPC na Escola. Programa BPC na escola, s/d. Disponível em: Acesso em: 14/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. SDHPR - **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD**. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva> Acesso em: 14/07/2022

BRASIL. SDHPR - **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD**. 2012 Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/> Acesso em: 14/07/2022

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 29 de dezembro de 1999. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 14/07/2022

BRASIL. **Decreto nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/122004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 14/07/2022

BRASIL. **Portaria interministerial nº 362**, de 24 de outubro de 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefielddescription%5D_58.pdf. Acesso em: 14/07/2022.

FLORENTINO, Priscila Elaine. **Educação Infantil, inclusão e a tecnologia assistiva**. Núcleo do conhecimento, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-e-a-tecnologia>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Pesquisa nacional de tecnologia assistiva**. São Paulo: ITS Brasil/MCT-SECIS, 2012.

KUHLMANN JR., M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. 2007. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10170/7099>. Acesso em: 29 mai. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 12

João e Maria na aprendizagem da inteligência emocional: aprendendo a lidar com frustrações e sentimentos conflitantes

Amanda da Silva Peinado Imamura¹

Hoje em dia um dos aspectos mais importantes a se destacar no trabalho com a educação infantil é a inteligência emocional das crianças. A pandemia do Coronavírus também acendeu um alerta sobre a importância de se garantir interações sociais para manutenção das emoções e sentimentos, visto que nesse período as crianças foram privadas de ocupar espaços que garantem a convivência entre pares, como no caso da escola. Nesse período de isolamento social, as interações ficavam a cargo de adultos pertencentes à família e, embora igualmente importante para aprender a expressar suas emoções de maneira assertiva, o contato muitas vezes era limitado pela falta de aprendizagem sobre inteligência emocional de crianças e adultos.

Dito isso, a inteligência emocional surge a partir das

[...] exigências das sociedades atuais para que as crianças desenvolvam determinados requisitos como a tomada de decisão, interação social e resolução de conflitos para conseguirem o seu bem-estar e sucesso em adultos. Tendo em conta estes aspetos, assume-se que a inteligência emocional pode ser um benefício, pois as competências emocionais irão ajudar a transmitir ideias, objetivos e intenções. (MENDONÇA, 2017, p. 28)

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e atualmente trabalha na rede municipal de educação, na cidade de São Carlos. É estudante do curso de “Linguagens na Educação Infantil a partir dos contos de Fadas” (UFSCar).

Para desenvolver tais competências, se faz necessário então garantir interações sociais entre pares, bem como atribuir significados claros sobre as emoções que as crianças estão manifestando. Em outras palavras, é importante dialogar sobre tais sentimentos representados por meio das emoções, ao invés de tentar de alguma maneira abafá-los ou até mesmo distrair as crianças para que elas deixem de sentir – geralmente quando é alguma emoção considerada negativa – sem permitir que elas consigam sequer refletir sobre o que está se passando em seu interior. Somente através do diálogo e da compreensão das emoções é que caminhamos em busca da regulação emocional, capacidade que nos permite gerir melhor nossas emoções, além de reforçar reações positivas em detrimento de diminuir as negativas.

Para que isso ocorra de forma a nos permitir uma adaptação ao mundo social de maneira saudável, o caminho ideal seria o de sabermos transmitir nossas emoções de maneira que o outro compreenda, sem que isso torne-se um conflito ou nos impeça de transmitir o que sentimos de maneira clara e objetiva. Sobre a importância da regulação emocional, Mendonça (2017) aponta que

A regulação emocional passa pela capacidade de conseguir regular a experiência emocional e a expressão emocional. Na regulação da experiência emocional, é importante conseguirmos atribuir significado às emoções e reconhecer que elas fazem parte de nós. Por sua vez a regulação da expressão emocional, passa por saber como se expressam as nossas emoções perante outras pessoas e quando as expressamos (MENDONÇA, 2017, p. 39).

Partindo dos apontamentos acima apresentados e pensando na criança pertencente à educação infantil, se faz necessário então garantir espaços para que, utilizando as diferentes formas de se expressar adequadamente, ela possa aprender mais sobre suas emoções, bem como ter seu direito de expressá-las garantido nesse ambiente formativo. Nós educadoras e educadores sabemos que uma ferramenta rica em nos proporcionar diversas aprendizagens, bem como trazer a presença do lúdico nas vivências infantis, é a própria literatura infantil. Os livros voltados para esse público alvo nos permite explorar diversas possibilidades de trazer o diálogo e a

aprendizagem sobre nossas emoções e sentimentos, bem como nos permite aprender a regulá-las de maneira assertiva.

Os livros infantis, quando bem utilizados, nos permitem explorar diversas linguagens, desde o próprio texto, as ilustrações, a capa, a maneira com que a história contida nas páginas é descrita, dentre outros. É através desse rico material que abrimos margem para diversas possibilidades de pensar nossas práticas e aproximar as crianças de nossos objetivos educativos, além de deixá-la acessar livremente as interpretações e reflexões advindas do contato com o momento de leitura.

A literatura infantil nos permite construir nossa subjetividade, visto que por meio dela podemos nos colocar em situações que não fazem parte da nossa realidade, mas que nos permite transitar entre imaginário e real. Para as crianças, por sua vez, o contato com livros infantis é o que vai garantir com que elas reflitam situações do seu próprio cotidiano, se colocando no lugar dos personagens a que tem contato, bem como situações cobertas de fantasia e ludicidade.

Sobre isso, Micarello e Baptista (2018) afirmam que

[...] a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia. (MICARELLO; BAPTISTA; 2018, p. 3)

Entendendo claramente a importância de garantir o contato com a literatura infantil, bem como a proposta do curso ofertado pela professora Poliana Bruno Zuin, na Universidade Federal de São Carlos, cujo tema é “Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas”, estruturei possibilidades de intervenção que garantam o acesso e possíveis aprendizagens na manutenção da inteligência emocional, utilizando para isso o conto de fadas de João e Maria. Como a grande maioria dos contos de fadas, essa história tem diferentes versões e também nos dá margem para diversas interpretações, então cabe aqui

deixar claro qual é o objetivo na seleção do mesmo para realizar um trabalho educativo com as crianças da educação infantil.

João e Maria são dois irmãos que foram deixados na floresta pelo pai, visto que não tinha condições de alimentá-los. A partir desse ponto, João tenta marcar o caminho de volta para sua casa, mas infelizmente não consegue porque o faz com pedaços de pão e os pássaros se alimentam com os mesmos. Sozinhos na floresta, João e Maria buscam explorar para encontrar uma solução para o atual problema, até que encontram uma casa inteira feita de doces pertencente a uma bruxa. Como estão famintos, começam a se alimentar da casa até que a bruxa aparece e os captura, forçando Maria a exercer trabalhos domésticos enquanto João fica preso em uma gaiola para engordar. Esse breve resumo da história é apenas para ilustrar que desde o início, os dois irmãos se veem em diversas situações negativas e precisam um do outro tanto para o apoio emocional necessário, quanto para lidar com as situações adversas que surgem em seu caminho.

Levantando alguns pontos desse conto para trabalharmos com educação infantil e utilizando do imaginário infantil para pensarmos em questões da realidade, João e Maria nos permite passar por um ponto em que as crianças comumente passam ao adentrar o universo escolar – a separação dos pais no portão da escola. Muitas vezes esse momento é assustador, visto que os pais e familiares frequentemente são as pessoas de maior referência e segurança daquelas crianças. Separar-se deles é então adentrar em um universo em que você precisará contar com o convívio e contato de outras pessoas que não fazem parte da sua convivência (pelo menos não no início das aulas). Para muitas crianças, a separação nesse primeiro momento é frustrante e cheia de receios.

A seguir, após a separação de João e Maria de seus pais, os irmãos são obrigados a tentarem viver sozinhos, buscando formas de sobreviver numa floresta. É aqui que o conto de João e Maria nos abre margem para mais aprendizagens sobre sentimentos e emoções, visto que nos permite refletir sobre como os dois irmãos passam por situações frustrantes e negativas. Embora no primeiro momento o conto possa ser considerado triste e sem esperança para os irmãos, é uma

excelente oportunidade de trazer para as crianças reflexões que nos permitam transmitir a mensagem de que as frustrações e sentimentos adversos também fazem parte da nossa vida cotidiana e os sentiremos ao longo de nossas vidas, desde a primeira infância até a vida adulta. Portanto, lidar com eles é também necessário e igualmente importante.

Pensando em trabalhar com esse conto de fadas na sala de aula e após levantar algumas possíveis abordagens a partir do mesmo, fiz a divisão desse projeto em alguns momentos. O primeiro deles, obviamente, seria o de levar a história para as crianças sempre fazendo perguntas sobre como eles imaginam que João e Maria estavam se sentindo em cada momento. O apoio das ilustrações neste momento é essencial, visto que as expressões dos personagens auxiliam na compreensão do que está sendo sentido por cada um deles. Posterior a esse momento, a roda de conversa entra como ferramenta para que as crianças expressem um pouco sobre o que acharam da história, o que sentiram ao ouvi-la. Como um dos pontos é a separação com os pais, esse momento seria ideal para que trouxéssemos essa possível discussão, permitindo que assim as crianças se coloquem no lugar dos personagens e pensem um pouco no que sentiram ao viverem situações semelhantes.

Outra sugestão interessante pensando ainda no trabalho com o conto de fadas acima citado é o de abordar diversas situações do cotidiano, supostamente vividas por João e Maria. Essa abordagem poderia acontecer em outro momento, ou até mesmo quando fosse pertinente dentro de alguma vivência da rotina escolar. Para que fique mais claro, utilizarei como exemplo duas situações que podem ocorrer facilmente na rotina escolar.

Situação 1

No momento de explorar e brincar no parque de areia, Miguel está brincando com seus amigos até que um deles o empurra durante a brincadeira de pega-pega. Mesmo com seu amigo pedindo desculpas logo depois, Miguel se sente triste e expressa tal sentimento chorando. Os amigos se reúnem e levam a situação para a professora.*

Pensando em utilizar o conto de fadas lido anteriormente (João e Maria) para possíveis encaminhamentos advindos desse conflito, a professora poderia inicialmente perguntar a Miguel como ele se sente, visando incentivar o diálogo, bem como a necessidade de aprender a expressar com clareza qual é a emoção vivida nesse momento. Em seguida, incluindo os amigos ao redor, a professora pode imaginar o que Maria faria se o João se encontrasse na mesma situação de Miguel. A ideia aqui é permitir que as crianças pensem em conjunto soluções para tentar auxiliar o João, garantindo aqui que o sentimento seja validado e posteriormente refletido dentro do que podemos fazer para ajudar. Outras perguntas poderiam surgir desse contexto, mas nota-se que o conto de fadas sugerido nos permite aqui mostrar para as crianças que sentimos diversas emoções consideradas boas e ruins, mas que podemos nos expressar sobre elas e contar com o apoio de terceiros para nos ajudar a lidar quando for necessário.

Situação 2

Apesar de estar bem familiarizada com sua turma e a professora, Júlia² não queria se separar de sua mãe para entrar na escola. No momento da separação, ela chorou bastante e seus amigos ficaram observando. Alguns tentaram consolar Júlia com palavras como “sua mãe vai voltar e te buscar depois”, mas ela parecia não querer ouvir ninguém naquele momento.

Antes de partir para uma ação direta, é importante levantar aqui que Júlia precisa ter seus sentimentos respeitados e validados. Para que ela consiga aprender que é normal senti-los e a regulá-los, pode ser necessário dialogar com as crianças para que saibamos respeitar o tempo dela, bem como o de mostrar para Júlia que quando ela se sentir à vontade, pode contar conosco. Passada essa fase inicial, a professora pode contar com o apoio do conto de João e Maria para de novo utilizar os personagens, colocando-os em situação semelhante. Utilizando o imaginário infantil, a professora poderia criar uma situação em

² Os nomes Miguel e Júlia são fictícios, utilizados apenas para exemplificar as situações acima descritas.

que Maria está muito triste e se expressa através do choro. Em diálogo com as crianças e tentando pensar junto, pode ser que a primeira reação de João trazida pelo coletivo seja a de tentar acalmar Maria com toque físico e palavras de conforto, surgindo então a oportunidade de apresentar para as crianças que nem sempre será a melhor maneira para garantir que Maria regule suas emoções ao tentar se acalmar.

Considero aqui um momento importante porque dessa maneira apresentamos para nossos alunos e alunas que existem outras maneiras de manifestar apoio para alguma pessoa que está sentindo alguma emoção negativa. O mais interessante aqui é permitir que a criança se debruce no imaginário para buscar alternativas para lidar com as diferentes situações e reações, tanto dela quanto de outros ao redor. Engana-se quem pensa que as crianças não conseguem fazer o movimento de colocar-se no lugar dos outros, pois isso é corriqueiro na rotina escolar e podemos observar em diversas situações em que as mesmas interagem entre si, muitas vezes solucionando seus próprios conflitos sem que para isso necessite levar a situação para a professora da turma.

Para finalizar esse quadro de sugestões de intervenções e aprendizagens baseadas no conto de João e Maria, uma outra opção seria a de construir com as crianças dois bonecos que fariam parte da rotina escolar. Os dois poderiam tanto permanecer na sala de aula como ser levados para a casa dos alunos em algum momento, mas com o intuito de que as crianças possam utilizá-los como ferramenta para se lembrar de refletir sobre o que sentem, além de buscar alternativas para a própria regulação emocional. Dessa maneira estamos incentivando também a construção da própria autonomia, aspecto essencial que junto ao desenvolvimento cognitivo, permite que as crianças consigam refletir sobre si mesmas e sobre as emoções a que têm acesso.

Embora as sugestões acima possam parecer um tanto quanto complexas para as crianças a depender de sua faixa etária, cabe aqui destacar que

[...] expressões rudimentares são percebidas desde os primeiros dias de vida. Conforme a criança se desenvolve cognitivamente, vão

surgindo emoções mais complexas, que são observadas através do seu comportamento, atividades, expressões corporais e alterações fisiológicas. Permitir e proporcionar situações em que a criança se expresse é fundamental para seu desenvolvimento. A partir de um ano e meio, a criança passa a se dar conta que é um ser distinto, se reconhecendo diante do espelho. É a autoconsciência que começa a se destacar e junto com ela, a autorregulação e a autonomia, que é mais visível por volta dos três anos. O desenvolvimento emocional saudável exige condições favoráveis para esse fim. (MARTINS, LEMPKE, 2020, p. 5)

Dito em outras palavras, cabe a nós professores identificar qual é a melhor maneira de abordar a inteligência emocional e garantir espaços para que as crianças possam se expressar, sentindo-se validadas e respeitadas, adequando a cada faixa etária a que se tem acesso. No entanto, não podemos pensar que as crianças não possuem maturidade para sentir e refletir sobre, visto que as emoções são sentidas desde a mais tenra idade.

Espera-se que com as propostas de intervenção pedagógica explicitadas acima, nós enquanto educadores consigamos voltar o nosso olhar para dar a devida atenção aos sentimentos e emoções sentidos pelas crianças. Já está mais do que claro que se faz necessário dar espaço para que falemos sobre, visando garantir que no futuro as crianças se tornem adultos que consigam se expressar mais assertivamente, bem como regular as próprias emoções de maneira saudável e eficaz tanto para si mesmo como para as demais pessoas de seu convívio.

A estrutura desse projeto pedagógico baseada no conto de João e Maria foi também pensada de maneira que possa ser trazida em diferentes momentos da rotina escolar das crianças, lembrando da importância de trazer momentos que não sejam tão engessados e consequentemente isolados, visto que a inteligência emocional é assunto que deve ser trazido e discutido sempre que for pertinente. Além disso, é claro, a rotina de crianças da educação infantil preferencialmente deve ocorrer de maneira mais fluida e orgânica, o que também garante mais espaço para abranger determinados assuntos em diferentes momentos, não apenas no momento da leitura e rodas de conversa.

Para finalizar, espero que esse texto possa contribuir para que possamos pensar em mais momentos ricos de literatura infantil, bem como no auxílio dos contos de fadas que, com suas diferentes versões e interpretações, nos permitem contar com o mundo de fantasia para trazer o que de fato é importante para as crianças, garantindo diferentes vivências e aprendizagens. Espera-se também reforçar a ideia de que, embora alguns contos de fadas possam parecer inadequados para as diferentes faixas etárias, ou até mesmo limitados de significados, essa visão é enganosa se não nos permitirmos, enquanto educadores, expandir também o nosso mundo de fantasias e ampliar nosso repertório de interpretações. Que possamos caminhar ao contrário desses pensamentos e nos permitamos debruçar também nos contos de fadas e seu mundo de significados.

Referências

- MENDONÇA, A. R. F. **O Desenvolvimento Emocional: a regulação emocional em creche.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) - Departamento de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2017. 72p. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18900/1/ANA_MENDONCA.pdf> Último acesso em: ago, 2022.
- MARTINS, Q. B. S.; LEMPKE, N. N. S. **O Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Primeira Infância: contribuições para educadores.** SYNTHESIS: Revista Digital FAPAM, Pará de Minas, v. 10, n. 1, p. 1-12, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/185>> Último acesso em: ago, 2022.
- MICARELLO, H. BAPTISTA, M. C. **Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?lang=pt&format=pdf>> Último acesso em: ago, 2022.

Capítulo 13

A importância da leitura na primeira infância: lobos, bruxas e outros encantamentos

Ingrid Almeida dos Santos¹
Aline Cerqueira Nunes Mendes²

“O lobo tá vindo” - primeiras palavras

Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando eu era muito pequenina, ouvindo minha mãe contar algo bonito todas as noites, antes de eu adormecer, como se fosse um ritual [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 10).

Ler ou contar uma história para a criança pequena é despertar nela o imaginário, é provocar sua curiosidade e direcioná-la a um caminho de descobertas, de compreensão do mundo. É permitir-lhe ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997).

Ouvir histórias e folhear livros é importante para o bebê, pois por meio da leitura a criança desenvolve a imaginação, internaliza elementos da sua cultura, ademais, o contato com livros insere a criança no universo das letras. A

A leitura possibilita um estreitamento dos laços afetivos entre leitor e ouvinte, e quando realizada pelos pais, fortalece o vínculo familiar.

Mas quando feito pelo professor também criasse vínculos e para além a criança de alguma forma absorver esse momento reproduzindo no seu cotidiano e nos mostra isso através das brincadeiras, a história nos traz para um universo mágico, que

¹ Estudante de Pedagogia, estagiária no Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação, Universidade Federal de São Paulo.

² Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM). Docente colaboradora no Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação.

proporciona ser quem ela quiser uma magia de personagens mundo e cores .

De acordo com Sandroni e Machado (1986), até o segundo ano de vida as palavras estão muito mais ligadas ao sentimento e à emoção do que a um significado preciso. As crianças gostam do som e do ritmo das palavras, e logo tentam imitar o leitor (mãe, pai, professora, etc.). Desse modo, o som das palavras é muito importante, pois é falando e ouvindo em situações prazerosas que a criança nutre o gosto pela linguagem, que lhe servirá de base para experiências futuras envolvendo a escuta e a leitura de outras histórias.

Quando se narra uma história para a criança bem pequena há uma significação pessoal que lhe é muito importante para o bebê.

Os contos de fadas e o imaginário é função indissociável, pois ao mesmo tempo em que a criança ouve ou lê essas narrativas nesse ato a criança está deixando fluir as diversas possibilidades de término ou até mesmo no início incita a criança a se transportar para um “reino tão distante” ou “era uma vez”. Pois, a importância de imaginar ajuda a criança a enfrentar o mundo, a vida real.

O contato com as histórias amplia o horizonte cultural da criança e favorece no seu desenvolvimento, promovendo seu enriquecimento linguístico e literário conseqüentemente as leva a compreender a si mesmo e a relação com o mundo. Esses enredos também auxiliam na construção do caráter já que ao final de cada conto implica em proporcionar uma lição de moral. Os docentes possuem uma ferramenta valiosíssima que é trabalhar dentro das escolas os contos de fadas, mas essa instigação por se trabalhar esse gênero em questão deve ser enfatizado na formação do docente apresentando como um alibi para o desenvolver da criança, pois possuem uma estrutura complexa e são importantes no processo de alfabetização. Para Coelho (2000, p. 123), “A literatura atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização “.

Por ser rico em enredos e ser trabalhado de diferentes formas lúdicas, demonstra sim que é interessantíssimo adquirir como intervenção pedagógica.

O texto contempla relatos de práticas de leitura para e com crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e é fruto de nossa experiência na educação infantil. Entrelaça as vozes de crianças, professoras e de uma estudante de pedagogia, com vistas a valorização da leitura como uma prática social e cultural, de construção de sentidos (FARIA, 2017, p. 82), que traz em si uma multiplicidade de visões de mundo, contemplando a diversidade de povos, tradições e culturas (Ibidem).

O lobo é um personagem muito querido pelas crianças, e sempre lembrado, em diversos momentos, mas essa narrativa nos mostra o quanto as crianças entram na história e se envolvem através das brincadeiras demonstra o quanto seu lobo é grandioso e ao mesmo tempo muito importante para o contexto da história.

A partir desse conto de fadas consegue ver uma parte muito importante da Educação Infantil, começa ali a resolução de conflitos, é possível ver que é ali que eles começam a entender que eles conseguem enfrentar os seus próprios medos mesmo que eles sejam na imaginação. Com a imaginação as crianças podem ser o que quiserem, a imaginação constrói a infância ou melhor a infância acontece através da imaginação é acreditando nessa imaginação que a brincadeira se torna divertida, a imaginação e o enfrentando só acontece quando eu acredito naquilo que estou fazendo e através disso que as crianças nos ensinam que o acreditar delas é poderoso e o quanto nós perdemos isso enquanto adultos. Quem poderia ser esse personagem tão corajoso? Poderia ser o caçador, o hulk, o príncipe encantado...? Não tem um personagem que o possa descrever, ele está sendo ele mesmo dentro de um personagem que ele mesmo criou. Mas quem pode saber? afinal o imaginário da criança não tem fim.

Quem conta um conto aumenta um ponto? Contos de fadas e outros contos

Quem conta um conto aumenta um ponto é uma expressão de linguagem, uma maneira de contar a mesma história de maneiras diferentes cada um pode contar do seu jeito.

No Núcleo de Educação Infantil, instituição de ensino que na qual trabalhamos não usamos os contos de fadas, o trabalho é focado bem mais as narrativas que valorizam as culturas africana e afrobrasileira com poesias, histórias, músicas, arte, ritmos, através de teatros de sombra, fantoches , propostas com luz e sombra, este momento é marcado por muitos risos pelas crianças , as contações de história acontecem quinzenalmente para toda a educação infantil no subsolo da escola em uma sala preparada e pensada para essa propostas , mas diariamente temos as histórias produzidas pelos livros de acordo com a propostas de cada professor sempre pensando em trazer e envolver as crianças em uma cultura popular brasileira e outras lendas do mundo, em muitos momentos histórias que as crianças trazem.

Segundo Medel (2014, p. 196) a leitura “É fundamentalmente um ato durante o qual o leitor mobiliza sua inteligência com o fim de construir o sentido de um texto”. Diante desse registro feito pela professora podemos ver que essa menina que reconta a história dos três porquinhos, ela recria a história dando sentido ao texto ao seu modo de ver.

Trazemos aqui algumas experiências com os bebês, e de como a contação de história é fundamental com as crianças bem pequena, temos na escola que trabalhamos a professora Fernanda que proporciona para as crianças as contações de histórias com narrativas e personagens de diversas maneiras através de objetos, instrumentos musicais fantoches entre outro.

Sempre que a professora Fernanda chega na sala os bebês já correm para um tapete onde as professoras da sala já estão ali nos esperando, olhos que falam por si só curiosidade e atenção a cada movimento, gesto palavras e sons, um silêncio, só o que escutamos é a voz ao fundo da professora Fernanda contando a história, e assim que a história se termina observamos os pequenos narrando a história a sua maneira.

Outro momento marcante é quando selecionamos um livro para contar e ali acontece a mágica, mais uma vez todos entram na história apontando com os dedinhos, perguntando, falando do seu jeitinho, e ao final querem contar a história, folheando as páginas do livro e mostrando para todos cada desenho os

detalhes, repetindo as palavras, um momento muito marcante, uma das horas mais esperadas pelos bebês.

Sabemos que os contos de fadas ocupam um lugar de destaque na vida das crianças, há neles um significado especial e profundo. Para Bettelheim (2012) os contos têm um valor inigualável, pois oferecem de um modo bastante real, novas dimensões à imaginação infantil.

Nessa perspectiva, afirma Carvalho (2010) que quando o leitor diz, *com a voz pausada*, “era uma vez...” é como se ligasse uma chave para penetrar num ilusório de faz de conta. Complementarmente, Bettelheim (2012) afirma que os contos de fadas são importantes na vida da criança, não apenas por ser um estimulante da imaginação, mas por direcioná-la para a descoberta de sua identidade e do mundo à sua volta.

A imaginação é um privilégio de todos, e a leitura nos proporciona isso a entrar em um mundo independente da idade proporcionando até mesmo nos adultos voltar a ser criança.

“Em qualquer idade, uma história bem contada é muito importante e satisfatória, pois atende à necessidade do ser humano de se encantar com uma obra de arte.” (MARIOTO, 2021, p. 52). Muitas vezes podemos nos identificar com a história e isso não é diferente para as crianças. Para cada momento que se passa na vida há uma história e com isso, ela se sente segura, como se o livro fosse reconfortante.

A experiências com as bruxas inicialmente não eram muito boas as bruxas sempre eram as vilãs das histórias, sendo as feias e gordas as que todos devem ter medo, mas tentamos resgatar com as crianças da educação infantil criando um novo conceito de bruxa por que ela não pode ser boazinha e ser a mais bonita, mostrando outras possibilidades de histórias sem princesas e príncipes, trazendo para o cotidiano da escola novas experiências como as super heroínas, os antes vilões.

Reflexões sobre o curso

A partir de nossas reflexões durante o Curso linguagens na educação infantil a partir dos contos de fadas, os contos de fadas por ser um gênero literário que apresenta mais proximidade com

as crianças e sua fácil circulação entres vários ambientes sendo um texto simples, claro e objetivo, possuem grande influência entre as crianças pois através dos contos as crianças podem se identificar com várias situações que estão presentes na história, muitas vezes criando ou recriando a história.

A cada encontro que tivemos foram aprendizados valiosíssimos que adquirimos, ouvimos falas, conhecemos alguns trabalhos realizados com as crianças muitas vezes com o uso dos contos de fadas e outras vezes com histórias criadas pelas crianças, cada aula teve um significado muito grande para todas pois aprendemos não só sobre os contos mas sobre uma infinita forma de linguagens que as crianças usam para se comunicar sejam elas formas verbais ou não verbais. Cada dia um novo ensinamento que iremos passar a diante para as crianças e pessoas ao nosso redor, é possível fazer com que a leitura chame a atenção das crianças tanto para ler como para criar a sua própria história.

Durante todo o período do curso, nós tivemos o prazer em aprender as diferentes linguagens na educação infantil através dos contos de fadas, as diferentes formas que as crianças usam para se comunicar ou expressar.

Aprendemos que o conto caracteriza-se por estar tão presente na vida das crianças, começando assim seu primeiro contato com as várias formas de textos, obras existentes em que leva para um mundo cheio de descobertas. O conto incita a criança a sair do seu egocentrismo sem perder a segurança da sua individualidade ponto. Essas histórias a grega que desde muito cedo o homem é sujeito a desejos e emoções e algumas vezes nem sempre positivas, e assim despertam a necessidade de imaginação, sua luta, a busca pela realização, seu anseio por justiça e seu espaço diante do mundo.

Essas histórias de certa forma se familiarizar com a criança, os textos simples e carregados de imagens fácil de interpretá-los é uma forma de aguçar a criança a querer cada vez mais estar em contato com o livro seja de muitas ou poucas páginas a relação da criança com os contos de fadas é categoricamente importante.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997
- BETELLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- FARIAS, Fabíola Ribeiro Farias. A valorização simbólica da leitura no Plano Nacional do Livro e Leitura: uma análise. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 78-97, maio/ago. 2017doi:<http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245232.78-97>
- FERRARI, L.R.A.; SILVA, D.A. A criança pequena na creche: contribuições para pensar práticas emancipatórias na educação infantil. In: ZUIN, P.B. (Org.). **A delicadeza de ensinar e aprender em tempos de Pandemia da Covid-19** [Recurso eletrônico]. Campina Grande, PB: Eduepb, 2021, p.19-31.
- MARIOTO, I.P.; TASSONI, R.F.; ZUIN, P.B. Contos de fadas: uma experiência de letramentos durante o isolamento social e ensino remoto. In: ZUIN, P.B. (Org.). **A delicadeza de ensinar e aprender em tempos de Pandemia da Covid-19** [Recurso eletrônico]. Campina Grande, PB: Eduepb, 2021, p.49-64
- MIRANDA, Carolina Itapura de. **Era uma vez...: a importância dos contos de fadas no desenvolvimento da criança**. 2007. 68 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18584>. Acesso em: 26 ago.2022.
- SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz R. (Orgs.) **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo: Ática 1986.

Capítulo 14

Ensino de Libras na Educação Infantil a partir da literatura de contos de fadas

Alessandra Jacqueline Vieira¹

Diany Akiko Lee²

Edigleisson Alcântara³

Keylliane de Sousa Martins⁴

Introdução

É *na e pela* linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2018) e cidadãos do mundo. Desse modo, quanto mais acesso à língua (ou às línguas), a diferentes gêneros discursivos, à literaturas distintas etc., mais poderemos desenvolver nossas capacidades cognitivas, subjetivas e sociais. Acreditamos, dessa forma, que um dos objetivos principais da escola deve ser justamente o de possibilitar à criança acesso a diferentes linguagens, a textos que circulam em diversas esferas sociais. Nesse sentido, pretendemos discutir alguns aspectos do ensino de Libras para crianças ouvintes na Educação Infantil a partir do gênero *conto de fadas*, como uma das formas de desenvolver certas potencialidades das crianças. Nossa proposta se situa no interior do projeto *Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil*, que tem sido

¹Docente do Departamento de Letras Clássicas no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS). e-mail: alessandra.vieira@ufrgs.br

²Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). e-mail: dianyalee@gmail.com

³Doutorando em Estudos Linguísticos (Poslin/UFMG). Tradutor-Intérprete de Libras-Português (SEDUC-PE). e-mail: edigleissonlinguistica@gmail.com

⁴Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). e-mail: keylliane.martins@ifma.edu.br

coordenado por Poliana Bruno Zuin e oferecido a discentes de graduação e de pós-graduação, desde 2018, em uma instituição de ensino infantil localizada dentro da Universidade Federal de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo.

Para tanto, de maneira genérica, abordaremos a importância das línguas de sinais, que são línguas visuo-espaciais, utilizadas pelas comunidades surdas ao redor do mundo, mas que, em contrapartida, são línguas pouco difundidas em seus respectivos países para a comunidade ouvinte. De maneira específica, uma vez que as línguas de sinais não são universais, isto é, uma vez que cada país possui uma língua de sinais própria, no caso do Brasil, abordaremos, então, a importância da Língua Brasileira de Sinais - Libras-, como ferramenta para a difusão da literatura na Educação Infantil. Embora a Libras não seja a única língua de sinais falada no Brasil (SILVA; QUADROS, 2019), a escolha por essa língua se dá, primeiro, pela sua visibilidade, em âmbito nacional, e, por conseguinte, pela relação mais ou menos próxima que os ouvintes nativos do Brasil têm com ela, e, segundo, para demarcar o descompasso entre o fato de ser uma língua legalmente reconhecida (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2018), mas ainda pouco explorada no âmbito escolar, especialmente quando se trata de crianças ouvintes que estão na Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que aprender uma nova língua gera inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças (GROSJEAN, 1982), como o estabelecimento de relações lógicas, melhor compreensão de questões da estruturação da própria língua etc., entendemos que o ensino da Libras em sala de aula, ainda que inicial, pode, igualmente, vir a proporcionar todos esses benefícios às crianças ouvintes.

De maneira abrangente, no Brasil, podemos verificar que as línguas comumente ensinadas nas escolas bilíngues são as línguas consideradas de prestígio, tais como o francês, o alemão, o espanhol e, especialmente, o inglês (MEGALE, 2018; 2020). Entretanto, queremos trazer uma outra visão sobre a questão, pontuando a importância da Libras, explicitando as suas características básicas, levantando algumas questões sobre a abordagem dada pela escola a essa língua no contexto de Educação Infantil, e enfatizar as vantagens de se ensinar a Libras

como língua adicional para as crianças ouvintes, ainda que o foco não seja ensinar especificamente aspectos linguísticos de forma sistemática, mas a maneira pela qual é possível apresentá-la às crianças pequenas em sala de aula, a partir de algumas atividades de literatura.

Ao tecermos algumas considerações sobre a Libras, buscaremos também alinhar o percurso histórico de luta para o reconhecimento do seu estatuto linguístico, enquanto língua natural, para a sua consolidação no país e para a sua inserção em diferentes contextos sociais. Esse percurso é relevante na medida em que essa língua, apesar de ser falada⁵ pela comunidade surda no país, é ainda pouco conhecida pelos ouvintes brasileiros. As leis que regulamentam a difusão dessa língua, tanto no âmbito social quanto no acadêmico, são recentes e demonstram as lutas pelas quais passaram e ainda passam os membros da comunidade surda para o reconhecimento da Libras no país.

A partir disso, é possível também identificar algumas características do ensino de Libras no contexto brasileiro atual, traçando algumas compreensões teórico-metodológicas sobre o tema. Trata-se aqui de pontuar alguns aspectos singulares, algumas propriedades linguísticas e questões particulares que cerceiam o ensino da Libras como língua adicional nas escolas, voltadas especialmente para crianças ouvintes. Partimos do pressuposto, como mencionado, de que apresentar a Libras às crianças possibilita o desenvolvimento de capacidades linguísticas (cognitivas, subjetivas, sociais etc.), o que também auxilia a criança a refletir sobre aspectos de sua própria língua (oral).

Mas como apresentar a Libras para crianças tão pequenas, que ainda não leem, nem escrevem, e que estão iniciando a sua caminhada na educação? Essa foi uma questão pontuada pela

⁵Utilizamos o termo “falar” para nos referirmos ao processo de produção de uma determinada língua, ou seja, ao fato de colocarmos a língua em funcionamento, independentemente de sua modalidade, ou, em outras palavras, independentemente de seu canal de produção ser a voz e de recepção ser a audição, qualificando-a como uma língua oral-auditiva, aquela falada pelos ouvintes, e independentemente de seu canal de produção ser o corpo e o espaço e o de recepção ser a visão, qualificando-a, como dito anteriormente, como uma língua visuo-espacial, aquela falada pela comunidade surda.

professora Poliana Zuin, coordenadora do referido projeto, *Linguagens na educação infantil a partir dos contos de fadas*, desenvolvido na UFSCar (na UAC - Unidade de Atendimento à Criança). A resposta estava ao alcance das mãos: trabalhar a partir da literatura infantil, especificamente a partir de contos de fadas⁶. Essa escolha metodológica foi importante para o desenvolvimento das habilidades e do interesse das crianças pela língua (no caso, pela Libras), envolvendo o gênero discursivo *conto de fadas*. Explicitaremos, dessa forma, como foi a abordagem com as crianças e traremos algumas reflexões sobre o processo de aplicação desse método com as crianças.

A Língua Brasileira De Sinais (Libras) - alguns apontamentos

O projeto aplicado na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), da UFSCar, tinha como objetivo trabalhar diferentes linguagens por meio da Língua Brasileira de Sinais. É importante, dessa forma, conhecermos um pouco dessa língua e a sua importância para o trabalho nas escolas - trabalho, aliás, que tem um amparo legal.

Há diversas línguas de sinais em todo o mundo, não havendo, portanto, uma única língua de sinais para todos, o que significa dizer que não há uma língua de sinais universal. A ideia de uma língua de sinais universal é um dos mitos que Quadros e Karnopp (2004) mencionam como dos mais disseminados entre a comunidade ouvinte. Por serem línguas visuo-espaciais, durante muito tempo se acreditou serem línguas motivadas, isto é, pensava-se que as línguas de sinais eram línguas limitadas, prescindindo de uma dimensão arbitrária, ou, em outras palavras, prescindindo de uma dimensão consolidada por um consenso coletivo, e dispondo exclusivamente de uma dimensão icônica, na qual o potencial semântico dos seus signos estaria fixo nos

⁶Vale mencionar que o projeto teve como objetivo desenvolver várias outras habilidades, como a regulação emocional, os valores sociais, o acesso à escrita, o ensino da língua inglesa, a expansão do vocabulário etc. Pelos objetivos deste artigo, focaremos no ensino da Libras.

referentes, restringindo, assim, a sua polissemia e a assemelhando a uma mera forma de mímica, na qual os sentidos estariam à deriva de motivações pessoais.

Portanto, a ideia de universalidade, sustentada por uma identidade entre sinais e mímica, na qual os sentidos seriam imediatamente acessíveis e passíveis de serem compartilhados e compreendidos por todas as pessoas, em diferentes partes do mundo, é, como salientam as autoras (QUADROS; KARNOPP, 2004), um equívoco. Cada língua oral, de cada país, tem uma forma de organização (sintática, semântica, pragmática e morfológica). Com as línguas de sinais não é diferente. Há, dessa forma, línguas visuo-espaciais distintas, como a Língua de Sinais Francesa (LSF), a Língua Americana de Sinais (ASL), a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Linguisticamente, portanto, assim como as línguas orais, as línguas de sinais têm regras específicas, cujas características expressam as características da linguagem humana (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 16) e têm, em sua essência, todos os níveis de análise linguística. Dessa forma, elas apresentam características comuns a todas as línguas naturais. No caso da Libras, há características fonético-fonológicas e morfológicas - cujos parâmetros, sucintamente, são a Configuração de mão (CM), o movimento (M) e a locação (L), além de outros, como orientação da mão (Or) e Expressões Não-Manuais (ENM) -, semânticas, pragmáticas e sintáticas próprias, que são diferentes daquelas presentes no português oral, por exemplo⁷.

Sendo assim, a Libras é a língua utilizada pela comunidade surda *no Brasil*. Apesar de ser utilizada há anos pelos surdos em nosso país⁸, o seu reconhecimento é recente - e a sua inserção

⁷Para conhecer mais sobre os aspectos linguísticos das línguas de sinais, ver Quadros e Karnopp (2004).

⁸Para nos limitarmos *apenas* aos registros documentados, podemos citar, por exemplo, a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no ano de 1856 (INES, 2022), e a publicação daquele que é considerado o primeiro dicionário da língua de sinais do Brasil, o *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de Flausino da Gama, em 1875, por meio dos quais podemos atestar que a circulação da língua de sinais no Brasil remonta a longa data.

em esferas educacionais é ainda mais atual. De acordo a Lei 10.436/02:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2004).

O documento acima reconhece não apenas a existência da Libras, mas também que a Libras constitui o meio de comunicação e de socialização dos surdos brasileiros, sendo ela sua primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda língua, na modalidade escrita. No entanto, como se pode perceber pela data de publicação da Lei de Libras, apenas em 2002 a Libras foi reconhecida no Brasil. O documento determina que a acessibilidade para as pessoas surdas, tanto na escola quanto no Sistema Único de Saúde - SUS, se dará por meio da Libras. Em seu Art. 4º, especificamente sobre o âmbito educacional, a Lei determina o seguinte:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Apesar de a Lei determinar que a pessoa surda terá sua acessibilidade assegurada em diferentes espaços, é apenas com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que são

explicitadas as diretrizes para efetivar essa acessibilidade⁹. Tal decreto “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”. Desse modo, o Decreto trata, entre outras providências, “Da Inclusão da Libras como disciplina Curricular”, determinando que:

Art. 3^o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, **do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios** (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Além da inclusão da Libras no currículo do magistério e das licenciaturas, bem como no currículo do curso de Fonoaudiologia, o Decreto trata: da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de libras-língua portuguesa; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da libras (BRASIL, 2005). Há nesse Decreto, portanto, algumas diretrizes para a difusão da língua, garantindo o direito de o surdo de ter acesso à Libras em diferentes esferas. A despeito das diferentes esferas citadas, o Decreto não fornece orientações sobre a Educação Infantil e sobre o ensino para crianças ouvintes, algo que foi trabalhado no projeto na UAC, como já mencionado.

⁹Segundo a nossa leitura, em virtude de ter representado um esforço inicial, em direção à inclusão social da comunidade surda brasileira, o Decreto determinou *o que fazer* para incluir os surdos, mas não *como*. Tal incongruência parece não ter passado despercebida, pois em 2018, por meio de novo Decreto (BRASIL, 2018), alguns pontos do Decreto anterior foram corrigidos, ao mesmo tempo em que ações específicas foram direcionadas para determinar *como* a inclusão das pessoas surdas deveria acontecer.

Uma das mudanças fundamentais na atualidade, que ocorreu em 2021, foi a alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 2021¹⁰. A Lei nº 14.191/2021, de 3 de agosto de 2021, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos” (Brasil, 2021). Em seu capítulo V-A, a Lei diz “§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”. Verificamos, dessa forma, a importância da difusão da Libras no contexto escolar, não apenas para os surdos - como determina a Lei -, mas também para os ouvintes, de modo que toda a comunidade escolar possa se comunicar e dar acesso aos surdos. Ao levar a Libras para a escola, assim como as línguas estrangeiras, difundindo-a na comunidade ouvinte, podemos ter maiores chances de ter uma sociedade inclusiva de fato.

Todas essas leis são fundamentais para refletirmos acerca da relação entre a educação e a Libras no Brasil. As alterações realizadas são, ainda hoje, fruto de intensos debates e da luta da comunidade surda, em conjunto com as instituições representativas, com pesquisadores, com tradutores e intérpretes de Libras, com representantes políticos e com muitos outros membros da sociedade civil. Mesmo com a implementação das leis, há, ainda, um longo percurso para que a acessibilidade - um direito dos cidadãos surdos - seja efetivamente respeitada, sem discriminação. Dessa forma, difundir a Libras em escolas para crianças ouvintes pode trazer benefícios tanto para as crianças ouvintes, que têm acesso a uma outra língua (o que é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo) quanto para a comunidade surda.

Ensino de Libras

Quando se trata especificamente de ensino de uma determinada língua, é extremamente necessário tratarmos de

¹⁰ Ver <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>.

questões relacionadas à língua(gem). Sabemos que as abordagens de ensino estão relacionadas à concepção de língua. Para Ferrarezi Junior (2008) e Gesser (2012), os profissionais que trabalham com ensino e aprendizagem de uma determinada língua focam em quatro habilidades, sendo elas: fala, escrita, leitura e escuta. As duas primeiras são consideradas habilidades expressivas e as duas últimas, habilidades receptivas.

Nesse viés, quando relacionamos estas habilidades ao ensino de Libras como língua adicional, podemos observar que em várias situações essas habilidades serão trabalhadas de forma desintegrada, pois a fala e a compreensão oral - termos substituídos por Gesser (2012) por *expressão em sinais* e/ou *sinálização e compreensão visual*, respectivamente -, apesar de serem habilidades indispensáveis para o ensino de Libras, pois são estas formas que o aluno usará em seus contextos de comunicação em Libras, são trabalhadas separadamente.

No que diz respeito à metodologia, a linguística aplicada ao longo do tempo vem desenvolvendo métodos de ensino de línguas. Dentre eles, destacamos a abordagem comunicativa (ARAÚJO, LEFFA, 2016), que vem sendo a mais aceita para os processos de ensino e de aprendizagem. O ensino comunicativo foca no aprendiz e em uma aprendizagem cooperativa, interativa, baseada em tarefas; a educação é centrada no conteúdo e na língua como um todo. Este método foi desenvolvido com o foco no ensino de línguas oral-auditivas, mas vemos uma constante tentativa de aplicação em línguas de modalidade visuo-espacial. No caso do ensino de uma língua voltado para crianças na Educação Infantil, há metodologias variadas. No entanto - acreditamos - é importante fornecer às crianças acesso à língua, mas sempre interligando esse acesso ao contexto do que está sendo aprendido, ao vocabulário, incentivando-as a conhecer um pouco mais sobre o tema.

Nas famílias ouvintes, de modo geral, as crianças chegam falantes às escolas, mesmo que não saibam ler e escrever, ao contrário do que acontece com crianças surdas, que, em sua maioria, chegam à escola sem uma língua de sinais adquirida, o que ocasiona alguns obstáculos no processo de ensino, uma vez que não adquirir a língua de modo precoce pode ocasionar

atrasos cognitivos e linguísticos (CRUZ, FINGER, FONTES, 2017). Há, portanto, a falta de acessibilidade para essas crianças, desde o ambiente familiar até o contexto escolar. Pensando nessa questão, acreditamos que apresentar a Libras às crianças ouvintes pode ser um caminho também para difundir a Libras, proporcionar um espaço de possíveis trocas entre crianças ouvintes e surdas, levando essa língua para espaços majoritariamente dominados pela cultura ouvinte, como é o caso das escolas de Educação Básica.

De forma geral, com as políticas de educação inclusiva, a Libras tem ganhado espaço e, nos últimos anos, houve um aumento da procura dos ouvintes por cursos de curta duração, a fim de aprender a língua de sinais. No caso do projeto aqui mencionado, pudemos verificar maior alcance da Libras para as crianças ouvintes e para as famílias, proporcionando, por um lado, a desmistificação de alguns aspectos da língua e, por outro, auxiliando na complementação das habilidades linguageiras das crianças.

No processo de ensino da Libras para adultos, muitos alunos apresentam regularmente dificuldades de compreensão quanto aos parâmetros (CM, PA, M, O e ENM) e também quanto à memorização dos sinais. Isso se dá pela ausência de materiais disponíveis, pois, mesmo com o avanço da tecnologia, ainda há carência de materiais para ensino de Libras e os que se apresentam em forma de apostilas não conseguem contemplar de forma clara as especificidades dos sinais, causando, por vezes, a não compreensão da forma e dos movimentos e expressões faciais. No projeto realizado na UAC, a estratégia utilizada para o ensino de Libras para as crianças foi abordar o vocabulário por meio dessa língua a partir da Literatura de *contos de fadas*, buscando incentivar o desenvolvimento de diferentes habilidades e potencialidades dos pequenos estudantes, especialmente durante o período remoto. A Literatura foi, portanto, um mediador essencial para o desenvolvimento do projeto.

Literatura, contos de fadas e Libras

Antes de discorrermos diretamente sobre o tópico desta seção, ou seja, sobre os *contos de fadas* e o ensino de Libras para

crianças ouvintes, cabem algumas precisões conceituais. Ressalta-se que, apesar de o recorte aqui selecionado não focar na literatura surda, consideramos necessário apresentarmos algumas precisões e expor as possibilidades de trabalho além daquela adotada no projeto - que discutiremos mais adiante. Sendo assim, antes de analisarmos os meios de expressão dos contos de fadas para o ensino de aspectos vocabulares de uma língua de modalidade visuo-espacial, apresentaremos sinteticamente alguns conceitos de literatura em língua de sinais, literatura surda, literatura visual e conto de fadas. Esses conceitos são importantes na medida que podem auxiliar o ensino de Libras.

Literatura em Língua de Sinais

A literatura em língua de sinais diz respeito ao conjunto de produções artísticas voltadas para a narrativa de histórias de indivíduos surdos e se caracteriza pelo veículo comunicativo ser predominantemente visuo-espacial, isto é, diz respeito à construção da dimensão literária por meio do uso das línguas de sinais, e em sintonia com a comunidade de surdos em que está sendo expressa.

Nesse sentido, a diferença entre surdos e ouvintes é marcada perante a reivindicação, por parte da comunidade surda, de uma mudança de status para a língua de sinais, sobretudo a partir de seus usos na literatura. A língua de sinais é representada, portanto, como a língua mais acessível para o sujeito surdo e como eixo central da constituição de sua identidade.

Com base em Pokorski e Müller (2015), percebe-se, ainda, que, por meio da literatura em Libras, reivindica-se o acesso ao conhecimento e às informações difundidas geralmente através da escrita.

Literatura Surda

A literatura surda se manifesta através das histórias contadas por meio de sinais. Ela adquire consistência apoiando-se na noção de identidade social, da qual se desdobra a noção de

identidade surda (PERLIN, 2005¹¹), de modo que favorece ao surdo se inserir na comunidade surda, tanto no aspecto geral, político, como no aspecto individual, sociointerativo.

Segundo Gava (2015), na história dos desenvolvimentos da literatura surda, os gêneros preferidos inicialmente eram as anedotas, as piadas e as histórias que retratavam a condição de exclusão do surdo junto à comunidade ouvinte; atualmente, tem-se que as histórias se concentram em representações visuais do mundo, isto é, em apresentar a perspectiva do surdo sobre o mundo.

Nota-se, portanto, uma mudança que vai no sentido de: a) situar a imagem do surdo, ainda dependente da imagem do ouvinte; b) reconhecer uma pretensa cultura surda, subsidiária de uma identidade surda, desligada da comunidade ouvinte; c) conceber a surdez como a presença de algo e não como sua falta. Ou, dito de outra maneira, o percurso da literatura surda parece que parte da ressignificação dos aspectos negativos e pejorativos relacionados à imagem do surdo até a sua forma positivada por meio da valorização da Libras.

¹¹Para Perlin (2005), a identidade surda se traduz na experiência visual cotidiana, vivida pelas pessoas surdas como ponto de ancoragem em meio ao mundo ouvinte. É um modo de lidar consigo e com os outros pela via do reconhecimento e da reciprocidade e, conseqüentemente, da identificação com um modelo de existência no qual características comuns são partilhadas. Por exemplo: a busca por semelhantes surdos em situações interativas em que a maioria é ouvinte; a valorização da língua de sinais como canal de comunicação; a transmissão de valores sociais em cujo centro esteja o surdo, o seu grupo de pertencimento e a sua família, os seus filhos, os seus amigos. Perlin (2005) identifica e caracteriza sete identidades surdas: identidades surdas ou políticas; identidades surdas híbridas; identidades surdas flutuantes; identidades surdas embaçadas; identidades surdas de transição; identidades surdas de diáspora; identidades intermediárias. Como não se trata do propósito do nosso trabalho nos alongarmos em cada identidade, exortamos as leitoras e os leitores ao texto de Perlin. Mas aproveitamos para indicar, também, a leitura de Silva e Moraes (2020), na qual as autoras revisitam o trabalho de Perlin e apontam a insuficiência e o risco de limitar o pluriverso que a comunidade surda representa em apenas sete identidades surdas.

Literatura Visual

De acordo com Porto e Peixoto (2011), pensar em literatura visual é pensar em uma modalidade de produção literária que utiliza a visão como principal fonte de captação da informação. Nesta direção, a literatura visual consistiria numa área de conhecimento que possibilita conhecer um pouco mais as formas de apropriação, de produção e de fruição do texto literário sinalizado.

Para refletir sobre a literatura visual é preciso que pensemos que esta modalidade de texto surgiu no momento em que as pessoas surdas se apropriaram do saber sobre o poder de produção imagética de sua língua, ou seja, no momento em que se tornaram conscientes das propriedades e dos potenciais literários das línguas de sinais.

Adicionalmente, as autoras (PORTO; PEIXOTO, 2011), propõem uma classificação da literatura visual em três tipos: 1) a tradução de textos literários escritos para a língua de sinais; 2) a adaptação de textos clássicos para a realidade do surdo; e 3) a produção de textos, em prosa e em verso, realizada pelos próprios surdos – esta última considerada o resgate genuíno da literatura surda.

A Literatura em Libras e as crianças ouvintes

Apesar de não ser o foco do projeto aqui relatado, uma das possibilidades de ensino de Libras para crianças ouvintes e surdas é trabalhar a partir da Literatura visuo-espacial. Desse modo, é importante refletirmos sobre algumas questões que envolvem o tema. O conceito geral de literatura responde pelo uso das diversas linguagens que criam espaços de interação estética entre autor e leitor, e cujo valor artístico é governado por convenções sociais, às quais subjazem ideologias (LAJOLO, 2018). Se, por um lado, a literatura, em geral, tem seus contornos minimamente estabelecidos, por outro, a Literatura Visual e a Literatura Surda ainda estão sendo delineadas, o que torna o seu conceito difícil de ser apreendido (SILVEIRA; FLEXA, 2013).

Diante das várias tentativas de explicar que literatura é essa – ora uma produção que reflete o mundo simbólico do surdo; ora uma literatura das minorias; ora uma criação, ao mesmo tempo, social e pedagógica (SOUZA; LIMA NETO; SAMPAIO, 2016) –, depreendem-se dois fatores comuns. Primeiro, além de haver a língua como traço distintivo, há sobretudo o pertencimento a uma comunidade de artistas/espectadores, que, através de discursos sinalizados, reafirmam a sua identidade e a sua cultura (RIBEIRO; PEREIRA, 2015). E, segundo, ela se ramifica. Isto é, ela engloba tradução (conversão do texto de uma língua a outra), adaptação (releitura de certo texto, incluindo elementos visuais) e criação (elaboração de textos originais).

Com base no que foi apresentado, uma das questões que poderia surgir seria: como a literatura em língua de sinais, marcada pela luta do povo surdo, se relacionaria com o ensino de literatura para crianças ouvintes? Tal como foi dito, entre os fatores característicos da literatura em língua de sinais, está a sua capacidade de se ramificar, para além do nicho de consumo estritamente surdo. Isto é, ao incluir a adaptação e a tradução de obras literárias conhecidas pela comunidade ouvinte, por meio de uma língua visuo-espacial, a literatura acaba adquirindo uma nova dimensão estética que atrai olhares e atenções, renovando, assim, o interesse do público pelo texto literário - neste caso, texto literário visual. E é justamente por essa capacidade de se ramificar e, com efeito, pelo renovado interesse que desperta que a literatura em língua de sinais pode alcançar as crianças ouvintes. O mesmo ocorre com os *contos de fadas*, como discorreremos a seguir.

Literatura de Conto de Fadas

Segundo Propp (1928/2006), de maneira ampla, o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou de linhas. Junto com a extensão curta, outra característica marcante do conto é a construção de um sentido que produza no leitor algo como uma “explosão mental”, levando a sua sensibilidade além dos limites do tempo e do espaço da leitura. Dos muitos tipos de

conto, há um que se destaca por sua ligação com o universo maravilhoso: *o conto de fadas*.

Propp (1928/2006) dirá que os contos de fadas são uma variação do conto popular ou da fábula¹². Partilham com estes o fato de serem uma narrativa curta, transmitida oralmente e na qual o herói ou a heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente, envolvem algum tipo de magia, de metamorfose ou de encantamento, e, apesar do nome, os animais falantes são muito mais comuns neles do que as fadas propriamente ditas. Do ponto de vista de sua estrutura, os contos normalmente apresentam as seguintes características: universalidade e vizinhança com a infância; carga afetiva; narrativa oral, transmitida entre gerações; presença de aspectos relacionados ao mundo mágico, mitológico e folclórico; e seu papel socializador dos costumes, da moral e da cultura de determinado povo (PROPP, 1928/2006).

Nesse viés, trabalhar os *contos de fadas* com crianças possibilita desenvolver diversas habilidades, potencialidades e diferentes linguagens (foco do projeto aqui relatado). A Literatura de *conto de fadas* permitiu às crianças vivenciar diferentes realidades, trabalhar suas emoções, conhecer outros gêneros discursivos que permeiam os contos. Ademais, foi possível trabalhar o vocabulário de alguns sinais a partir das histórias abordadas, foco de nosso recorte, e que motivou as crianças em seu aprendizado de alguns aspectos dessa língua. É o que mostraremos na próxima seção.

O projeto “linguagens na educação infantil a partir dos contos de fadas”

Um exemplo prático que correlaciona a Libras e a literatura na Educação Infantil foi o projeto de extensão: *Ensino e Aprendizagem de Libras na Educação Infantil*, desenvolvido pela

¹² A fábula é um texto de ficção. As fábulas são narrativas em que os personagens são animais personificados que representam histórias sobre a vida humana. O objetivo final da fábula é realizar um ensinamento através de uma lição de moral (COELHO, 2009).

professora Poliana Bruno Zuin, pela mestranda Diany A. Lee e pelas outras alunas da Graduação e da Pós-Graduação do curso de Pedagogia, também da UFSCar, que atuaram por meio de estágio, de projetos de pesquisa e/ou de iniciação científica. A partir da ideia desse projeto, a professora Poliana Zuin, em conjunto com professores e com pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior, como UFSCAR, UNESP, UNIFESP, UFRGS etc., ofereceu um curso de formação de professores de Educação Infantil para interessados de todo o Brasil intitulado *Linguagens na educação infantil a partir dos contos de fadas*. Ao longo do oferecimento do curso, vários pesquisadores apresentaram suas pesquisas, o que resultou nesta obra. Neste curso, portanto, trouxemos alguns recortes das atividades em Libras realizadas com as crianças no projeto de extensão ao longo do ano de 2021, projeto que contou também com a participação e com a colaboração da graduanda de Pedagogia, Regiane Bastos, e da mestranda Diany A. Lee para a confecção das atividades em Libras aqui demonstradas.

Devido à pandemia de Covid-19, ocorrida no referido ano, as atividades desenvolvidas se deram de forma remota e de forma virtual. Tal projeto objetivou relacionar o ensino da língua de sinais com a literatura infantil como meio de aprimorar as linguagens das crianças de 4 a 5 anos de idade. Mais especificamente, as atividades em Libras visavam ao desenvolvimento cognitivo, motor, espacial, oral, gestual e auditivo, a partir da realização de alguns sinais (palavras), a partir do uso dos cinco parâmetros do idioma para isso.

Este projeto em si não visava ao ensino do idioma adicional, propriamente dito, às crianças, uma vez que nessa faixa etária estão ainda se apropriando do idioma materno, a língua portuguesa; não teve como foco tampouco o desenvolvimento total das linguagens da criança, mas de algumas - essenciais -, tais como: sentimentos, artes plásticas, inglês, “leitura, contos e representações”, “eu e meu mundo”, “corpo e movimento”; projetos que englobam outras características e facetas do universo infantil próprias a esta faixa etária. Logo, entendemos as atividades em Libras, amparadas na literatura infantil, como apenas um dos possíveis mediadores intencionais para a

Educação Infantil. A Libras é o idioma do surdo e, nas atividades propostas, o idioma é utilizado com crianças ouvintes e com o mediador didático.

As atividades eram compostas por gravações de vídeos de 30 a 45 segundos, nas quais eram sinalizadas palavras que estavam sempre relacionadas às características de personagens das histórias e, por vezes, às atividades dos outros projetos que aconteciam concomitantemente durante a semana. Os vídeos eram enviados semanalmente aos pais, com sugestão e com proposta de atividades a serem realizadas em casa, com seus filhos, durante a semana. Ressaltamos que não era obrigatória a sua realização, bem como não era obrigatória a gravação de vídeo ou registro de fotos para compartilhamento e comprovação de realização da atividade.

Figura 1 - Vídeos enviados à famílias com os sinais em Libras da história dos três porquinhos.



Fonte: acervo dos autores.

Os responsáveis pelas crianças podiam realizar as propostas conforme rotina familiar e também no dia e no momento em que julgassem pertinente.

No início do projeto, foi conversado com as famílias sobre essa proposta: como mediar e como apresentar a atividade às crianças; a importância da língua de sinais para a comunidade surda; como a atividade poderia auxiliar o desenvolvimento de seu/sua filho(a); e o que seria importante observar na criança

durante a execução da referida atividade. Além desse diálogo inicial, ao longo do ano, e conforme compartilhamento dos registros familiares, houve ainda: diálogo com as famílias sobre o desenvolvimento da criança e explicação acerca de o quanto as linguagens (atenção, motricidade ampla e fina, cognição, oralidade etc.) foram aprimorados pela própria criança desde o início das atividades propostas. Tais análises e tais diálogos eram possíveis apenas quando os vídeos, as fotos e os relatos dos pais (escritos ou por áudio) eram compartilhados com a professora e/ou pesquisadora, sempre a partir do contato realizado por meio dos recursos midiáticos compartilhados.

Figura 2 - Compartilhamento de fotos/vídeos pelas famílias sobre a atividade em Libras



Fonte: acervo dos autores.

As imagens, acima, exemplificam os vídeos com os sinais propostos para a história “Os três porquinhos”. Para o desenvolvimento das atividades, ambas as professoras de Libras enviavam um vídeo de apresentação e de cumprimento às

crianças e às famílias e, depois, faziam 3 sinais cada uma, sempre referentes à história trabalhada. Os vídeos foram gravados neste formato a pedido dos pais, que relataram ter maior facilidade de reprodução do vídeo para as crianças, se os sinais estivessem separados, ao invés de em um vídeo longo e contínuo. Este projeto, como um todo, buscou relacionar teoria e prática, especificamente embasadas nas perspectivas Histórico-Cultural, de Vygotsky (1984), e do dialogismo, de Mikhail Bakhtin (2016), segundo as quais a criança, desde a mais tenra idade, é entendida como um ser sócio-histórico e cultural, com sua própria visão de mundo, capaz de se desenvolver e de aprimorar as suas linguagens por meio da mediação intencional, respeitando-se o que as crianças resolvem de modo independente e o que conseguem resolver com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente - tal mediação, com suas diversas configurações, ganha o nome de Zona de Desenvolvimento Real, quando diz respeito às competências já desenvolvidas pela criança, e Zona de Desenvolvimento Proximal, quando diz respeito ao processo de conquista (apropriação) de novas competências por meio do suporte dado pelo outro (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Reflexões finais

Tal como já havíamos comentado, não foi o foco do projeto, aqui relatado, oferecer um ensino sistematizado da Libras, mas, sim, proporcionar às crianças o acesso à língua de sinais e a diferentes linguagens. A Literatura foi, portanto, um dos meios fundamentais para se atingir uma das metas do projeto, que era o de proporcionar acesso e de desenvolver as capacidades linguageiras das crianças. Nesse sentido, a partir da Literatura dos *contos de fadas*, foram trabalhadas outras habilidades, dentre elas, oportunamente, o vocabulário em Libras. Esse acesso à língua (no caso, à Libras), acreditamos, fornece à criança a possibilidade de conhecer outras culturas, outros modos de ser e de existir, ampliando, então, sua visão de mundo, seu acesso a outros gêneros discursivos e a outros discursos que circulam em nossa sociedade.

Como resultado, o trabalho com essa língua a partir do uso da Literatura, especificamente dos *contos de fadas*, propiciou um maior interesse das crianças e um desenvolvimento de algumas potencialidades linguageiras dos estudantes, fundamentais para a aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, o acesso às atividades relacionadas à Libras, de modo remoto, proporcionou interação entre as crianças, entre as crianças e a escola (pois essas atividades mediaram saberes e conhecimentos) e entre os membros da família dos alunos, pois os pais também participavam das ações propostas.

Partimos das ideia de que o trabalho com a língua de sinais em sala de aula com crianças ouvintes pode favorecer a difusão da língua de sinais em diferentes contextos, mantendo-se coerente tanto com o que é previsto em lei quanto com a necessidade social de fazer a língua de sinais presente em diversas esferas de atividade.

Uma vez que as aprendizagens ocorridas no período infantil podem ser prototípicas das atividades sociointeracionais ao longo da vida, apresentar a Libras para as crianças ouvintes, desde a Educação Infantil, pode, assim, aumentar as chances de uso dessa língua por toda a sociedade brasileira. Por sua vez, à medida que a Libras vier a ser difundida, a acessibilidade para a comunidade surda se tornará cada vez mais uma prática integrada às dinâmicas sociais corriqueiras.

Tal é, ao mesmo tempo, a importância da presença da língua de sinais entre os ouvintes e a gravidade de sua ausência para a comunidade surda, que uma questão se impõe: com quem as crianças surdas dialogarão, além do intérprete, se não houver mais ninguém que saiba o idioma em sala de aula? Não afirmamos que as crianças ouvintes aprenderam a Libras e que conseguem, agora, se comunicar totalmente a partir desse projeto, mas foram criadas as condições para que tanto elas quanto as suas famílias venham a estar mais sensíveis à Libras e às demandas surdas, que o conhecimento da Libras desvela - ainda que “apenas” a partir da aprendizagem de alguns sinais/palavras.

Haja visto o que foi indicado, a respeito das diversas formas de se abordar a literatura em língua de sinais (das quais, as principais são a literatura visual e a literatura surda), devemos

reconhecer que há outras possibilidades de trabalho com a Língua de Sinais em sala de aula, seja com crianças ouvintes, seja com crianças surdas, que aqui não foram abordadas devido à delimitação de nosso tema. Ficam, aqui, portanto, algumas ideias para trabalhos e práticas futuras.

Referências

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 249, p. 17-18, 28 dez. 2018.

COELHO, Nelly Novaes. Fábula. *In: E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia*. 26 dez. 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/fabula>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CRUZ, Carina; FINGER, Ingrid. Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 48, n. 3, p. 389-398, 2013.

CRUZ, Carina; FINGER, Ingrid. FONTES, A. B. Efeitos do início da aquisição na consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos. **Gradus**. Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório, Vol. 2, nº 1, Dezembro de 2017.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011. 57 p. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 1) (Original publicado em 1875)

GAVA, Águida Aparecida. Breves considerações sobre a literatura surda. **Acta Semiotica et Lingvistica**. João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/27945/15015>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez**: sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

INES. **Conheça o INES**. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em 1 set. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição fonológica nas línguas de sinais. **Letras De Hoje**, v. 32, n. 4, p. 147-162, dez. 2013. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15296>

LAJOLO, Maria. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. 176 p.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. Volume 39, Número 2, 2018. **The Specialist. Revistas PUC-SP**. <http://revistas.pucsp.br/esp>. DOI:10.23925/2318-7115.2018v39i2a4

MEGALE, A. H. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. Prefácio Anne-Marie Truscott de Mejía. – São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; MÜLLER, Janete Inês. Literatura em Libras: um olhar para os paratextos. *In*: SALES, José Albio Moreira de et. al. (Orgs.). **Didática e prática de ensino na sua relação com a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 2612-2623. (Práticas educativas, v. 3) Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/299%20LITERATURA%20EM%20LIBRAS%20UM%20OLHAR%20PARA%20OS%20PARATEXTOS.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaina. Literatura visual. *In*: FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Língua Portuguesa e Libras 3: teorias e práticas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 165-196. Disponível em: <<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/>

files/langua_portuguesa_e_libras__teorias_e_praticas_iii_1354_198143.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução: Jasna Paravich Sarhan. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2006. 288 p. (Original publicado em 1928)

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 110-165. (Pesquisas) Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>>. Acesso em 28 out. 2017.

RIBEIRO, Nayara Piovesan; PEREIRA, Vinícius Carvalho. A divulgação e o consumo da literatura surda: um mapeamento dos estudos acerca das produções literárias em Língua Brasileira de Sinais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Cuiabá, v. 3, n. 1, p. 166-180, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2942/2062>>. Acesso em 16 out. 2019.

SILVA, Diná Souza da; QUADROS, Ronice Müller de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, out. 2019. Disponível em: <<https://brasilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/4167>>. Acesso em: 1 set. 2022.

SILVA, Lucila Lima da; MORAES, Marcia. Composições possíveis: travessias no pluriverso de encontros com a surdez. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**. Montevideo, v. 9, n. 2, p. 221-243, abr. 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v9n2/1688-7026-pcs-9-02-154.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SILVEIRA, Andréa Pereira; FLEXA, Andreza dos Santos. Literatura surda: uma produção literária pautada na experiência visual. *In*: simpósio de literatura infantojuvenil e formação de leitor na Amazônia, 1., 2013, Belém, **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2013, p. 158-170.

SOUSA, José Marcos Rosendo de Souza; LIMA NETO, Izaiás Serafim de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Entre rotas e trajetos: os rumos da literatura e das narrativas surdas. **Textura**. Canoas, v. 18, n. 37, p. 190-204, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/2109/1558>>. Acesso em 12 out. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da Linguagem** – problemáticas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 15

Funcionamento da linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista: interação, multimodalidade, formatos

Silvia Aparecida Canonico¹
Alessandra Del Ré²

Com a disseminação de estudos, trabalhos e o aprimoramento de critérios diagnósticos têm se ampliado, nos últimos anos, os casos de identificação de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC³), o TEA atinge hoje 1 entre 44 crianças. Nesse contexto, conseqüentemente, aumenta a preocupação de pais e o interesse de profissionais e pesquisadores em busca de compreender os fenômenos que caracterizam essa condição.

Conforme a versão mais atual do DSM-5 (APA, 2014), o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que, em geral, acarreta alterações em duas áreas de desenvolvimento: a comunicação social e padrões de comportamento. Em seu quadro diagnóstico, as dificuldades no âmbito da linguagem, que podem se manifestar de modos e níveis mais diversos, dos graus mais leves aos mais severos, figuram como uma das características que despertam a atenção de profissionais que contribuem para o fechamento do diagnóstico tais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos,

¹ Graduada em Letras pela Unesp, Araraquara – SP, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/FCLAr, Araraquara - SP. E-mail: sa.canonico@unesp.br.

² Professora do Departamento de Linguística da Unesp/FCLAr- Araraquara-SP e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/Araraquara-SP. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: del.re@unesp.br

³ <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas, nutricionistas, musicoterapeutas, psicomotricistas, acompanhantes terapêuticos etc.

Como é descrito no DSM-5, é possível encontrar crianças com uma linguagem bem desenvolvida, entre elas as que se expressam por uma fala ecológica, e até mesmo aquelas que se encontram em outro extremo, caracterizando-se pelo que se considera por mutismo – estado que se atribui aos casos em que a fala – língua sistematizada – não se manifesta (APA, 2014; SCHMIDT, 2017).

Desse modo, alguns questionamentos emergem diante desse contexto: Como ocorre a comunicação de crianças com essas características, especificamente, quando o repertório de produção linguística é pouco desenvolvido? Que recursos elas utilizam para se comunicar? Como ocorre a interação dessa criança com seus interlocutores e qual o papel desses nesse processo?

Perante esse cenário, temos como enfoque, neste capítulo, que resulta de um trabalho mais amplo sobre o tema (Canônico, 2022), as questões relacionadas às dificuldades mais severas de linguagem, em crianças que possuem alterações mais significativas no desenvolvimento da fala, o que nos leva a investigar outros aspectos que ela utiliza para se expressar, como gestos, expressões faciais, risos, dentre outros.

Sendo assim, temos como objetivo geral, observar o funcionamento dialógico de uma criança autista, durante as cenas de interação familiar, descrevendo os recursos multimodais que ela emprega para compartilhar informações e construir sentidos. Para analisar esses aspectos, associa-se um segundo objetivo, com o qual busca-se refletir sobre o papel das atividades rotinizadas - os formatos - no desenvolvimento de sua comunicação

Para alcançar esses objetivos, partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva, a partir das obras de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2011; Volóchinov, 2017), e dos trabalhos da área da Aquisição da Linguagem como os de Del Ré *et al* (2014; 2021). Também trazemos como aporte às análises pretendidas, as pesquisas sobre multimodalidade, realizadas por pesquisadores McNeill (1985. 2006), Kendon (1988), Cavalcante (2008) e Ávila Nóbrega (2010), e ainda, os estudos de Bruner (2007) sobre os

formatos, ou seja, as atividades rotinizadas que se constituem por regularidades de ações e linguagem construídas nos contextos sociais. Com esse olhar, consideramos a língua em sua relação com outros discursos, sendo estes expressos em diversas materialidades.

Os dados para esse estudo, pautados pela abordagem que se caracteriza como qualitativa e longitudinal, foram coletados a partir de gravações bimestrais de uma criança autista (G.) dos 5 ao 6;4 anos em cenas de interação familiar. Essa criança não se expressa por uma fala reconhecida enquanto tal pelos falantes do Português do Brasil, fazendo uso frequente de balbucios e vocalizações. Além disso, sua comunicação gestual, com configurações singulares, em associação a seu repertório de produção vocal, constitui-se como um importante meio para a construção de sentidos em conjunto com seus interlocutores.

Breve contextualização do quadro diagnóstico do TEA

Desde a primeira descrição do autismo pelo pediatra e psiquiatra Leo Kanner (1943), as concepções e descrições sintomáticas que englobam esse diagnóstico têm sido um campo profícuo de controvérsias. Conseqüentemente, caracterizar a linguagem e a comunicação do sujeito autista também significa adentrar em campo rico de abordagens e concepções diversas quanto à etiologia, características e tratamentos. E embora consideremos importantes todos esses trabalhos, nos pautaremos pelas conceituações elaboradas pelo DSM-5 (APA, 2014).

Como já mencionado na introdução deste capítulo, o TEA, como um transtorno do neurodesenvolvimento, traz alterações que influenciam qualitativamente no âmbito da comunicação e do padrão de comportamento. É importante destacar, no entanto, que as descrições expressas no DSM-5 (APA, 2014), não devem ser vistas de forma taxativa, pois essas características podem se manifestar em diversos níveis de necessidade de suporte ou até mesmo de forma muito difusa.

No domínio da comunicação social, especificamente, destacam-se os aspectos relacionados à reciprocidade social e emocional, à compreensão e ao uso de elementos constitutivos

da comunicação verbal e não verbal, bem como, à adaptação às práticas e comportamentos sociais. À vista disso, é comum que a criança tenha dificuldades em iniciar uma comunicação ou responder aos seus interlocutores, limitando a fluência de comunicação, devido ao reduzido compartilhamento de interesse, afetos, emoções. Acresce-se a esses fatores, possíveis alterações no direcionamento do olhar e na utilização dos recursos gestuais (SCHMIDT, 2017).

Quanto ao segundo domínio, evidenciam-se os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Segundo o pesquisador Schmidt (2017), esse aspecto pode ser observado com relação à fala, movimentos e uso de objetos, por exemplo, pelos movimentos ritmados e repetitivos de movimentação de braços, mãos ou outras partes do corpo – estereotípias –, ecolalias (repetição de palavras ou frases ouvidas), ações de alinhamento de brinquedos ou girar objetos. Além disso, também é comum o apego a rotinas e especificidades no campo sensorial, como reações acentuadas ou mínimas aos estímulos do ambiente (APA, 2014).

Diante desse cenário, é notório o quanto esses aspectos influenciam na comunicação, e a importância de se adotar uma ótica mais ampla sobre o funcionamento da linguagem nos auxiliam nesse olhar que pode envolver todos esses aspectos a serem considerados em se tratando de sujeitos autistas. É o que pretendemos mostrar por meio dos referenciais teóricos a seguir apresentados.

A linguagem no autismo - uma visão dialógica-discursiva

Os trabalhos em Aquisição da Linguagem são base para estudos das mais diversas áreas que tratam sobre o desenvolvimento linguístico de crianças, sejam elas típicas - sem nenhum desvio – sejam elas acometidas por patologias e limitações, como TEA, déficits cognitivos, intelectuais, surdez etc. (DEL RÉ, 2015). Nesse sentido, a abordagem dialógico-discursiva (DEL RÉ *et al* 2006; 2014; 2021) pode contribuir para essas questões, a partir de um enfoque diferenciado sobre a linguagem da criança.

Essa perspectiva, de base bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), dialoga com autores como Bruner (1985, 1994, 2007), Vygotsky (1998)⁴, cujas teorias permitem que se compreenda a linguagem tanto em seus enunciados verbais – a partir dos quais identificamos a utilização da língua e demais expressões vocais –, como também em seus aspectos gestuais e visuais, empregados nas interações discursivas.

Primeiramente, então, destacamos das obras de Bakhtin e do Círculo, noções como dialogismo, responsividade e alteridade, importantes para nossas análises. No fluxo da comunicação discursiva, esses aspectos, constitutivos da linguagem, ocorrem independente da forma de expressão utilizada, expondo o papel ativo de cada falante diante do discurso do outro, demonstrando sua compreensão quanto às semioses construídas dialogicamente.

Nessa perspectiva, a realidade fundamental da linguagem não se refere apenas ao uso da língua – formas linguísticas reconhecidas enquanto tais pelos falantes dessa língua – ou mesmo a um enunciado isolado, mas sua realização enquanto “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, pp. 218-219). E na interação com o outro, com o discurso do outro, a língua se materializa por meio de enunciados organizados em um material determinado como “no material ideológico da palavra, do desenho, das tintas, do som musical etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 212).

Essa materialização da língua, compreendida, muitas vezes, apenas como a expressão da fala, também é concebida de maneira mais ampla por outros autores. A respeito disso, Cavalcante (2008, p. 157), partindo da reflexão de Marcuschi

⁴ Para o presente trabalho, não recorremos especificamente às noções propostas por este autor embora reconheçamos o diálogo que possa ser estabelecido com as noções que ele propõe em sua teoria.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. M. Cole et. al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

(2005)⁵, pontua que a fala “caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos e uma série de recursos expressivos de outra ordem: gestualidade, movimentos corporais, mímica”. Dessas formulações, concebe-se, então, que a fala é mais um dos recursos do qual o falante se serve para fins de expressão.

Sendo essencialmente dialógica, então, a língua/linguagem só pode ser compreendida no fluxo da comunicação discursiva, o que demonstra o caráter dialógico dos enunciados, sempre em relação com outros discursos. Disso decorre, que a compreensão ativa de um discurso pressupõe uma atitude responsiva entre os falantes.

Para Bakhtin, todo dizer possui uma dimensão dialógica que se orienta para um já dito, operando como uma resposta a esses dizeres; orienta-se para uma resposta, ou seja, já espera uma réplica; e é internamente dialogizado, constituindo-se interiormente por múltiplas vozes sociais (FARACO, 2009). O dialogismo é concebido, então, como a relação entre os discursos que se entrelaçam no contexto social, retomando palavras e enunciados já produzidos em outro tempo (BAKHTIN, 2011).

Por meio das trocas dialógicas reflete-se uma ação responsiva ativa do falante, que ocorre ante a compreensão do discurso alheio, ainda que, de acordo com Bakhtin, o grau de ativismo possa ser maior ou menor. E no relacionamento com o outro, a criança aprende seus limites, apreende e participa da construção de sentidos, porque, da mesma forma que o diálogo é essencial, a interação também é vista como “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Desta maneira, pelo olhar bakhtiniano, a constituição do sujeito na e pela linguagem passa por um processo dialógico e interacional que se insere no fluxo da comunicação verbal. Nesse processo, a criança é introduzida nessa dinâmica pelo interlocutor – o outro –, que vai interpretar e dar sentido a seus enunciados e atos linguageiros. (DEL RÉ, 2014; HILÁRIO, 2011) até que ela possa expressar-se por si mesma.

⁵ MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A e DIONISIO, A. P. (Orgs.) Oralidade e Escrita. Belo Horizonte, Autentica/MEC/CEEL, 2005.

E, mesmo nos primeiros meses de vida, quando a criança ainda não faz uso de um sistema linguístico que escuta pelas falas dirigidas a ela, sua comunicação se reflete em outras formas de linguagem, evidenciando uma atitude responsiva que vai se tornando cada vez mais ativa. Na relação com o outro, ela responde aos seus interlocutores, enunciando-se por meio de vocalizações e balbucios, gestos, olhares, choro, sons guturais (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021), ou seja, por meio dos recursos multimodais constitutivos da linguagem.

É interessante observar que nessa relação de alteridade entre a criança e o adulto, este é aquele que dá acabamento a todas suas expressões languageiras. Os interlocutores mais experientes - os pais geralmente - têm um excedente de visão sobre a criança, desde o seu nascimento, que os leva a reconhecer e interpretar essa linguagem ainda em desenvolvimento (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021).

Ademais, durante os cuidados e interação com as crianças, ocorrem uma série de atividades rotineiras e habituais, que Bruner (2007) denomina de formatos. Podem ser considerados formatos, os atos sequenciais e interativos que ocorrem de uma forma mais padronizada e, quase sempre, associados a uma linguagem mais simplificada pelo adulto, com o objetivo de levar a criança a compreender comportamentos, regras e a desenvolver sua linguagem.

Jogos e brincadeiras de esconder, atividades como a hora do banho, da refeição, festas de aniversário e outras tantas situações que se desenvolvem por meio dos formatos, fornecem uma estrutura para a organização do discurso e das ações, trazendo regularidades ao olhar da criança (Bruner, 2007). E por meio de sua participação, nas mais diversas atividades humanas, ela vai apreender os sentidos produzidos socialmente.

Como visto, o entendimento sobre formas mais abrangentes de linguagem amplia a compreensão sobre os diversos aspectos envolvidos na comunicação. Deste modo, os trabalhos sobre multimodalidade, que dialogam com essas noções, contribuem para uma análise mais sistematizada sobre a materialidade dos gestos na construção de sentidos. É sobre isso que trataremos no próximo tópico.

Aspectos multimodais da linguagem

No contexto da comunicação, a multimodalidade se insere nas relações dialógicas, produzindo sentidos em comunhão com a língua. Aspectos como contexto, movimentos corporal e gestual, direcionamento do olhar, espaço, distanciamento entre os interlocutores, associam-se às produções vocais, denotando posicionamentos, valorações, interesses, e assim contribuindo para a construção de significados.

Tendo como enfoque esses aspectos, os estudos sobre multimodalidade, especialmente, os aqui adotados, partem da premissa de que gesto e fala fazem parte de uma mesma “estrutura psicológica” de produção de linguagem (MCNEILL, 1985). Uma das autoras da Aquisição da Linguagem que partilha desse princípio, Cavalcante (2008), tomando como ponto de partida, especialmente, pesquisas realizadas por McNeill (1985) e Kendon (1988), pontua que gesto e fala se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação, constituindo um único sistema linguístico.

Outro pesquisador a adotar essa perspectiva, Ávila-Nobrega (2010; 2017), desenvolveu relevantes estudos para analisar momentos de envolvimento dialógico entre adultos e crianças, observando a sincronia no uso de gestos, olhar e produção vocal. Por meio de uma categoria de análise, que cunhou como Envelope Multimodal, o autor observa a emergência da língua enquanto instância multimodal nas cenas de atenção conjunta entre mãe-bebê, em que ambos direcionam a atenção para um dado objeto de interação.

Em continuação a esse trabalho, o autor ainda analisa o engajamento atencional entre crianças com Síndrome de Down e seus interlocutores, direcionando o olhar aos recursos multimodais utilizados em suas comunicações. Os resultados dessas pesquisas demonstram que durante a interação entre crianças e adultos, os tópicos de interesse são negociados, algo que não ocorrem de imediato, já que passam por uma nuance de ações, que se estabelecem por meio de diversos recursos multimodais, tais como gestos, direcionamento do olhar, produções vocais, expressões faciais e movimentos proxêmicos.

Tanto Ávila-Nóbrega (2010; 2017), quanto Cavalcante (2012), ambos norteadores de nossas análises, utilizam a classificação dos gestos, elaborada por Kendon (1988), que mostra a relação de gestos com a fala em um contínuo. Nesse quadro, Kendon apresenta quatro tipos de gestos: gesticulação, pantomimas, emblemas e língua de sinais.

Pela gesticulação empregam-se os gestos que possuem propriedades linguísticas e ocorrem no fluxo da fala, para dar ênfase, ilustrar dimensões ou formatos de objetos ou ideias. As pantomimas são os gestos que simulam uma ação e, a princípio, não são empregadas em conjunto com a fala, embora, como indica Cavalcante (2008), na comunicação entre mães e crianças, costumam ser acompanhadas por produções vocais.

Os gestos emblemáticos, por sua vez, são representados pelos gestos convencionalizados socialmente. Possuem propriedades linguísticas, pois, às vezes, substituem expressões verbais como o ato de acenar dando tchau, o balançar da cabeça em sinal de assentimento ou negação, por exemplo.

Além da análise dos gestos, na multimodalidade, o olhar de atenção da criança também é um importante indicador de seu envolvimento dialógico. Para tanto, apresentamos um sistema classificatório também empregado por Ávila-Nóbrega (2017), com base em estudos de Tomasello (2019). Destacamos, então, três tipos de direcionamento do olhar:

- Olhar de verificação: olhar direcionado ao parceiro de comunicação para verificar seu posicionamento ou ação.
- Olhar de acompanhamento: olhar mais atento para a ação do outro ou ao que lhe é demonstrado.
- Olhar de partilha de expectativa: olhar que busca maior atencionalidade do parceiro de interação. Esse tipo de olhar demonstra uma nuance de ações de engajamento entre os parceiros.

Cada direcionamento do olhar denota um envolvimento e nível dialógico maior por parte da criança. O olhar de verificação para o interlocutor ou objeto que ele partilha é mais breve. O segundo, indica uma participação mais atenta ao parceiro de interação ou a suas ações e objetos de interesse. Já o último olhar,

demonstra a constituição de um engajamento atencional e de maior reciprocidade entre os interlocutores. Nele, o parceiro busca a atenção do outro para um assunto ou objeto de referência, o que pode se dar de forma dinâmica e negociada, à medida que um interlocutor se engaja no campo de atencionalidade do outro.

Como é possível notar pelo exposto, concepções mais abrangentes sobre linguagem assumem especial importância no caso das crianças autistas que possuem questões e alterações nesse âmbito. Tendo em vista essas informações, apresentamos no próximo tópico, algumas especificidades metodológicas que desenvolvemos com base nessa ancoragem teórica.

Aspectos metodológicos

O corpus dessa pesquisa é constituído por gravações de Gu, uma criança do sexo masculino com TEA e Cromossomo X frágil, que à idade de 6;8 anos, comunica-se por gestos, vocalizações, olhares e outros movimentos proxêmicos.

A abordagem da pesquisa é do tipo qualitativa e longitudinal, pois se trata de uma análise descritiva e indutiva com o propósito de investigar a entrada da criança na linguagem pelo processo dialógico-discursivo e multimodal em cenas de interação. Os episódios que selecionamos para este capítulo foram extraídos de um estudo concluído em 2022 (Canonic, 2022), e correspondem a recortes de gravações realizadas entre a idade de 5 a 6;8 anos da criança.

Para essa análise, como colocamos nos itens anteriores, partimos de uma abordagem teórica de cunho dialógico e discursivo pela qual “entende-se a aquisição da linguagem muito mais como a entrada da criança em um universo de sentido, no discurso, do que como a emergência de categorias linguística na fala infantil.” (HILÁRIO; DEL RÉ; 2015, p. 59).

Dessa forma, buscamos observar quais meios languageiros a criança emprega durante o diálogo, nas situações de interação. Ao analisarmos sua produção vocal, levamos em conta os elementos multimodais empregados, relacionando-os ao envolvimento dialógico com seus parceiros interativos. Para

identificarmos esse envolvimento, direcionamos o olhar para suas ações responsivas e também autônomas em relação aos discursos do outro.

Para melhor visualização das categorias de análise, organizamos o seguinte quadro:

Categorias	
Direcionamento do olhar (Descrito entre os sinais (**))	Olhar de verificação Olhar de acompanhamento Olhar de partilha e expectativa
Gestos (Antecedidos por um marcador •)	Emblemas (gestos de apontar: imperativos – utilizados para pedir - ou declarativos – utilizados para mostrar algo) Pantomimas Gesticulação
Expressão vocal (Expressa entre duas barras //)	Risos Sorriso Balbucios Vocalizações Enunciados/fala

Análise e discussão de dados

Os dados estão organizados em um quadro, e cada linha corresponde aos recursos multimodais dos participantes da interação. As colunas organizam respectivamente: 1) os frames, isto, é número da cena; 2) participantes; 3) Produção vocal; 4) direcionamento do olhar, e 5) gestos.

Cena 1 – Batuque

Idade da criança: 5 anos e 10 dias

Contexto: A criança interage com o avô e a avó, participando de uma brincadeira rotineira: cantar músicas diversas acompanhadas por um batuque em um móvel.

Frames		Produção vocal	Direcionamento do olhar	Gestos
1	Avô	//eu quero, quero xxx, quero tuca com meu vô//	(**) olhando para a criança (**) (olhar de partilha de expectativa)	• batendo as mãos sobre o móvel enquanto canta, acompanha o ritmo batendo o pé direito no chão. (gesto pantomímico e ritmado)
2	Gu		(**) olha para o avô e desvia o olhar para baixo (**) (olhar de verificação)	• de frente para o avô coloca as mãos sobre o móvel e bate levemente com uma das mãos e com o pé esquerdo no chão, seguindo o ritmo. (gesto pantomímico e ritmado)
3	Avó	//bатуque na cozinha a sinhá não quer..// ai tô com meu dedo cortado!// vamô com essa aqui então. Meu dedo cortado//		• bate a mão esquerda na cômoda, depois bate com a mão direita. Aponta com o dedo indicador direito fazendo sinal de negação. (gesto pantomímico, ritmado e emblema)
4	Gu	[a-aaah]		• segura a mão direita da avó. (emblema – imperativo)
5	Avó	//ôo, bатуque na cozinha a sinhá não quer, por causa do		

		batuque eu queimei meu pécéc//		
6	Gu	//dá uma risadinha//	(**) olha para a avó(**) (olhar de partilha de expectativa)	

Essa cena se organiza de acordo com o gênero “música”, tendo como elementos composicionais, razoavelmente estabilizados, os enunciados multimodais de estímulo à participação da criança. Os avós marcam o ritmo da música com os movimentos de batuque em um móvel, criando assim um ambiente lúdico de brincadeira.

Tal brincadeira se configura em um formato rotinizado, bastante comum nessa microcultura familiar. Consiste basicamente na ação do avô, cantando músicas diversas, enquanto batuca, olhando para a criança e buscando seu envolvimento na atividade. Nota-se, a princípio, que a criança não parece muito atenta, pois apenas dirige um olhar de verificação ao avô, o que conforme descrevemos no referencial teórico é um olhar direcionado ao parceiro de comunicação para verificar seu posicionamento ou ação (TOMASELLO, 2019; ÁVILA-NÓBREGA, 2017).

No entanto, os avós conseguem envolvê-la em seu campo de atencionalidade, o que a leva aos poucos a desenvolver um engajamento dialógico com eles. No frame 2, observa-se que a criança participa da animação do avô, batendo os pés no chão de forma ritmada e batendo a mão levemente sobre o móvel, mas seu simples olhar de verificação, demonstra que realizar essas ações não indica um engajamento completo.

No frame 4, a criança vocaliza para a avó, enquanto segura sua mão em direção ao móvel, convidando-a para batucar. O gesto utilizado é um emblema que classificamos como imperativo (KENDON, 1988; ÁVILA NÓBREGA, 2010), porque substitui uma expressão linguística, como o pedir, por exemplo.

No último frame, o olhar de partilha de expectativa da criança evidencia que se envolveu no campo de atencionalidade dos avós, já que também dá uma risadinha, demonstrando seu

prazer em participar e partilhar da atenção dos adultos. Esses movimentos de distanciamento e aproximação em relação aos avós encontram respaldo em uma das observações de Ávila-Nóbrega (2017, p. 70), quando pontua que os parceiros de interação se engajam “em um processo de atencionalidade, procurando negociar um com o outro o desenrolar da interação.”

Importa destacar que o gesto imperativo, empregado no frame 4, tem um objetivo que vai além de um simples gesto de obter a realização de um desejo, como é descrito na literatura sobre o autismo. Um desses estudos, de Goodhart e Baron-Cohen, apontados por Bosa (2002), observa que a criança autista emprega primordialmente os gestos de apontar ou mostrar, para buscar assistência, em detrimento aos utilizados para compartilhar experiência.

Esse excerto, analisado com base no embasamento teórico exposto, demonstra que o gesto imperativo da criança evidencia um movimento autônomo e espontâneo, que pode significar também o interesse em compartilhar da atenção do adulto durante uma brincadeira agradável.

Cena 2: Interagindo com livros

Idade da Criança: 5 anos, 10 meses e 17 dias

Contexto: Nesse excerto, o avô mostra livros infantis à criança, destacando personagens e os objetos das ilustrações, relacionando-os a objetos concretos do entorno e à própria criança.

Frame		Produção vocal	Direcionamento do olhar	Gestos
1	Avô	// vamo dá o têtê pro porco, toma //	(**) olhando para o livro (**)	• pega a mamadeira da criança e coloca-a em frente a boca do personagem porco. (<i>gesto emblemático – declarativo</i>)
2	Gu	[a::a::A:A:]	(**) olhando para	• (balançando o

			o livro (**). (olhar de partilha de expectativa)	corpo para frente e para trás)
3	Avô	//ó o peixe // pexi // peixe //		• toca no peixe com o dedo indicador esquerdo. (<i>gesto emblemático – declarativo</i>)
4	Gu	[i: i: i:] [a: aã] [a:] [a:]		• pula no mesmo lugar
5	Avô	// e a bexiga? // // é a bexiga do aniversário //		• aponta para a figura do livro. (<i>gesto emblemático – declarativo</i>)
6	Gu	[ã:ã] [i: ::::]		• (toca com o dedo indicador nas bexigas). (<i>gesto emblemático – declarativo</i>) • (inclina a cabeça para trás)

Nesta cena, o avô mostra os personagens do livro ao neto, enquanto busca sua atenção e compreensão quanto a outros objetos da ilustração. Toda a comunicação do avô se faz por meio de diversos recursos multimodais como produção vocal, gestos emblemáticos e direcionamento do olhar para o referente.

Consideramos que o gesto de apontar para a figura do personagem ou a ação de levar a mamadeira para a boca deste, é uma forma do avô demonstrar e compartilhar um significado com o neto. Isso pode ser assim concebido, já que, de acordo com Kendon (2016), os gestos culturais, construídos socialmente, podem ser combinados com o uso da fala, representando uma palavra ou sentença inteira.

Logo na linha 1, nota-se que o avô busca a atencionalidade da criança para o personagem, relacionando-a a objetos do mundo concreto. Para isso, utiliza a mamadeira da criança e, em

um jogo de faz de conta, convida-a a participar, dizendo “vamo dá o têtê pro porco, toma”. Ao mesmo tempo, associa sua fala ao gesto emblemático – declarativo, oferecendo a mamadeira ao personagem. A criança, por sua vez, demonstra seu envolvimento por olhares de acompanhamento e partilha de expectativa, gesticulação (estereotípias) e vocalizações [ãã:i:i:], [a::a::A:A:].

Nas linhas 3 e 5, o avô continua instigando a criança a participar dialogicamente, novamente apontando para outras figuras, por meio do gesto declarativo, que reforça sua fala. Nessa comunicação multimodal, o avô consegue o engajamento de Gu, que exerce uma atitude responsiva, ora vocalizando em resposta, ora apontando para os objetos mostrados. Seu olhar de partilha de expectativa, em alguns momentos da interação, demonstram o seu envolvimento conjunto na atividade.

Nesse excerto, é marcante que a criança utiliza o gesto declarativo conforme o avô lhe pergunta. Esse gesto, como pontua Tomasello (2017) é considerado declarativo, pois ocorre quando há o objetivo de mostrar um elemento para compartilhar atenção, ou seja, é um indício relevante do envolvimento dialógico da criança.

É importante ressaltar, ainda, o papel dos formatos que essa atividade deflagra. É uma brincadeira que, desenvolvida cotidianamente como um jogo, acontece de forma recorrente entre o avô e o neto. Inicialmente coordenadas pelo interactante mais experiente, essas atividades lúdicas ocorrem em um espaço colaborativo que, aos poucos, vai sendo protagonizado pela criança, uma vez que, “fornecem um esqueleto ou uma estrutura formal, na qual variantes ricas e mais de tipo linguístico podem ser, mais tarde, introduzidas”, ou seja, formam uma estrutura profunda sobre a qual se aplicam outras variações (BRUNER, 2007, p. 55).

Também é possível notar por essa cena que as estereotípias não são movimentos desprovidos de sentido já que se articulam aos atos da criança, demonstrando, nesse momento específico, uma ênfase ao seu envolvimento prazeroso na brincadeira. Se ela compreende todos os sentidos, não é possível saber exatamente, mas, por seus gestos, ela parece entender boa parte do que acontece, principalmente, porque essas atividades se relacionam

dialogicamente aos discursos anteriores, desenvolvidos em contextos semelhantes.

Considerações finais

Nesse trabalho, partimos de alguns questionamentos quanto às possibilidades de linguagem, manifestadas pela criança autista que apresenta alterações mais severas de linguagem, e cuja participação no processo comunicativo se faz por vocalizações e balbucios, gestos e olhares. Com isso, não deixamos de reconhecer que há singularidades impostas pelo TEA e que as alterações de ordem diversas podem trazer comprometimentos nos padrões de comportamento e nas habilidades de linguagem. Contudo, como objetivo desse trabalho, procuramos demonstrar que sua entrada e permanência na linguagem se faz por meio de recursos multimodais, associados aos formatos de interação e ao apoio do adulto.

Para respondermos aos questionamentos elencados inicialmente, apresentamos algumas descrições teóricas que têm como premissa uma visão mais ampla sobre o conceito de língua. Fundamentando nosso olhar pela abordagem dialógico-discursiva, que tem no diálogo sua base fundamental, passamos a observar, em nossos dados, os indícios que denotassem alguma compreensão e responsividade, o que procuramos relatar em nossas análises.

Ademais, trouxemos referências sobre a classificação de alguns tipos de gestos e direcionamento do olhar, que compõem, conjuntamente com a produção vocal, uma visão da linguagem a partir dos conceitos de multimodalidade. Por meio das ações, descritas no corpus de estudo, foi possível compreender que a criança autista está na linguagem e participa do processo dialógico, ainda que não consiga se expressar pela verbalização de enunciados esperados para sua idade, na língua utilizada pela comunidade da qual faz parte. Essa participação é ativa e responsiva, especialmente em relação aos formatos de interação conhecidos por ela, pois os contextos rotinizados fornecem regularidade ao seu olhar. Além disso, os discursos proferidos nas diversas situações comunicativas se entrelaçam e estão

sempre em relação, aspectos que a criança reconhece por estar inserida nesses contextos.

Não é possível perceber, pela análise dos dados, se a criança irá se apropriar de todos os elementos linguageiros vocais, mas já é possível perceber que ela exerce um papel responsivo e ativo na comunicação com seus interlocutores.

Os resultados encontrados demonstram que os recursos multimodais empregados na comunicação contribuem para a inserção dessa criança na linguagem, o que pode ser identificado pela progressiva atuação responsiva na interação discursiva.

Acreditamos que a construção de um olhar mais atento e ampliado aos movimentos linguageiros produzidos pela criança autista poderá beneficiar educadores, pais e demais interlocutores, levando-os a se atentar para seus gestos, olhares, ações e vocalizações como indícios de uma forma particular de se comunicar.

Por fim, importa ressaltar que considerar a criança autista como sujeito de potencialidades, pode contribuir para a promoção e evolução de sua linguagem, bem como para a constituição de sua subjetividade. Para isso, ela deve ser vista e reconhecida pelo outro como um sujeito de interlocução, parceiro de interação.

Referências

- ÁVILA-NÓBREGA, P. V. A. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta.** 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto.** 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BAKHITIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 77-88, 2002.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007 (136 páginas).

CANONICO, S. A. Modos de funcionamento da linguagem no Transtorno do Espectro Autista um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança entre 5 e 6;8 anos. Dissertação de mestrado defendida em 31/05/2022. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa-UNESP/FCLAr.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, p. 153-169, 2008.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Rev. de Letras**, v. ½, n. 31, jan./dez., 2012.

DEL RÉ, A. (org). **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 12-38, 2021.

HILÁRIO, R. N. Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem. **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 567-580, 2011.

HILÁRIO, R. N.; DEL RÉ, A. Questões metodológicas e ferramentas de pesquisa nos estudos em Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, v. 50, n. 1, p.57-63, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.1.18397> Acesso em 20 de outubro de 2020.

» <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.1.18397>

KENDON, Adam. How gestures can become like words. In: **This paper is a revision of a paper presented to the**

American Anthropological Association. Chicago, Dec 1983. Hogrefe & Huber Publishers, 1988.

KENDON, Adam. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2016.

MCNEILL, D. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier, 2006. p.1-15.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?

Psychological Review. v. 92, n. 3, 1985. 350-371. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_Nonverbal. Acesso em: 06 jun. 2019.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. 373pp

Capítulo 16

Considerações sobre os contos de fadas como ferramenta de ensino e aprendizagem na Educação Infantil

Lívia Maria Mello Zamoner¹

Marília Mesquita Queiroz²

Juliana da Costa Castro³

Introdução

Desde a década de 60/70, o ensino de língua portuguesa/linguagem vem sendo discutido, modificado e ampliado tanto no que diz respeito às quatro práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos) quanto à sua relação com outros campos do saber. Nesse sentido, a literatura intervém como um elemento importante na prática docente desde o ensino infantil. Considerando essa relevância, fazemos, neste trabalho, algumas considerações sobre como os contos de fadas podem auxiliar num ensino-aprendizagem mais efetivo, prazeroso e menos cansativo para as crianças desse nível inicial da vida escolar.

Essa ideia surgiu após a realização do curso de formação *Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas*, ministrado pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, docente da Universidade Federal de São Carlos. Este curso objetivou capacitar professores iniciantes no que diz respeito às diversas linguagens que constituem a criança e suas aprendizagens, tendo como foco principal o trabalho com o gênero conto de fadas. A partir do curso, tivemos a oportunidade de perceber como o

¹ Professora da Educação Básica I, Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar.

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar.

imbricamento entre teoria e prática, direcionadas a estratégias de letramento, podem impactar positivamente no trabalho com crianças em sala de aula.

Sendo assim, essa discussão visa, inicialmente, apresentar o contexto histórico dos contos de fadas. Segue-se, a partir disso, uma discussão sobre como a literatura infantil, mais especificamente o gênero conto de fadas, contribui para o ensino-aprendizagem na primeira infância. Para isso, tomamos posse, metodologicamente, de uma pesquisa bibliográfica imbricada com a experiência obtida no curso de formação *Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas*, na intenção de provocar mais debates nessa área, e incentivar mais oportunidades de formação visando o melhoramento do ensino na educação infantil.

Breve histórico sobre os contos de fadas

Segundo Coelho (1987), os primeiros registros dos contos de fadas datam de 4.000 a.C. e foram realizados pelos egípcios, com o “Livro do Mágico”. Logo em seguida, surgiram na Índia, Palestina (Velho Testamento), Grécia Clássica, sendo o Império Romano o principal propagador das histórias mágicas do Oriente para o Ocidente. Percebe-se, portanto, que os contos de fadas fazem parte da história da humanidade há bastante tempo e já eram explorados por povos da idade antiga.

O registro material dos contos de fadas iniciou no século VII, por meio da transcrição do poema épico anglo-saxão Beowulf. As fadas, por sua vez, surgiram no século XIX com um livro de escrita galês denominado Mabinogion (COELHO, 1987). Isto significa que, em cada período, foi nascendo uma determinada história sobre os contos. Segundo Bettelheim (2007), no século XIV nasce, na Europa, a primeira coleção de contos com temáticas do folclore europeu identificado como “Gesta Romanorum”, de procedência persa. Escrita em latim, essa obra antecede a famosa coleção “As mil e Uma noites” do folclore árabe.

No século XVI, aparece “Noites Prazerosas”, de Straparola e “O Conto dos Contos”, de Basile. No final deste século e no

início do século XVII, o racionalismo clássico perdeu força e deu margem a uma literatura que exaltava a fantasia e o imaginário. Assim, neste período destaca-se Mme. D'Aulnoy com “Contos de Fadas”, “Novos Contos de Fadas” e “Ilustres Fadas” (COELHO, 1987).

Analisando esse período, percebe-se que a fantasia e a imaginação já se faziam presentes nas histórias dos contos. Ainda com a autora, no princípio, os contos de fadas não eram uma literatura para crianças e o início dessa transformação teria ocorrido na seguinte sequência: Perrault, no século XVII, na França, seguido pelos irmãos Grimm, no século XVIII, na Alemanha, Andersen, no século XIX, na Dinamarca e Walt Disney, no século XX, na América.

Nos países de língua inglesa, a mudança dos contos de fadas para literatura infantil teria acontecido no século XIX pelo trabalho de vendedores ambulantes que viajavam por vários povoados vendendo pequenos volumes com preços menores. Nesses pequenos volumes havia histórias simplificadas do folclore e dos contos de fadas, sem as partes mais fortes, o que tornava a leitura mais fácil (CASHDAN, 2000). Entretanto, naquela época os contos não eram direcionados para as crianças e sim para o público adulto. No contexto brasileiro, a introdução dos contos de fadas está ligada à figura de Monteiro Lobato, cujos contos traduzidos e autorais são ferramentas de trabalho para professores de todo o país.

Considerações sobre a relação entre os contos de fadas e o ensino-aprendizagem na Educação Infantil

Conforme ressaltam educadores com vasta experiência no trabalho com a literatura infantil, o exercício com gêneros literários em sala de aula é um dos caminhos para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Em seus primeiros contatos com a literatura, nos momentos de leitura em sala de aula, a criança amplia o desenvolvimento da sua criatividade e começa a ter pequenas noções de suas próprias emoções, a partir de sentimentos despertados pelas ações das personagens das diferentes histórias lidas. Além desse despertar, mediado pelo

educador, podemos dizer também que essa prática oportuniza a aquisição de conhecimentos sobre vários assuntos que podem ser explorados em decorrência das temáticas dos diferentes contos trabalhados.

Nesse sentido, a literatura infantil também permite a compreensão do outro e de culturas por meio da interação/contato em sala de aula. Nesse ínterim, o professor é importante para conduzir a criança a um espaço de construção e de interpretação social e moral do ambiente escolar, tendo a escola como uma instituição transformadora, presente e contínua na integração desse aluno aos conteúdos e sua aplicabilidade dentro da sociedade. Para corroborar a questão Cunha (1974, p.45) diz que

A Literatura Infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar.

Com base nisso é possível dizer que a literatura infantil é uma forma de expressão motivadora, pois por meio das histórias, das experiências, o ser humano tem voz para falar sobre si e sobre o mundo que o cerca. Sabemos que, na maioria dos casos, o gosto pelas histórias não começa na escola e sim dentro de casa, desde o momento em que a mãe, o pai ou qualquer familiar canta para a criança uma cantiga de roda ou de ninar.

Além disso, as crianças, naturalmente, começam a construir sua personalidade com o auxílio de narrativas escutadas desde sempre. Mesmo um ambiente que supostamente é de fantasia não impede que o real seja trabalhado ou comparado, já que tal ação auxilia na percepção do mundo e das coisas do mundo pela descoberta de novas pessoas, novos lugares, modos de ser e de agir em diversas esferas de atuação. Dessa maneira, nos anos iniciais, a criança tem a oportunidade de construção social mais consciente de sua realidade e das pessoas em contato por intermédio do trabalho com a literatura.

Outra questão que pode ser levantada é a de um ambiente sugestológico como elemento propiciador da aprendizagem. Larsen-Freeman e Anderson (2011), partindo das considerações

do psicólogo Georgi Lozanov (1978), definem este tipo de ambiente como aquele em que há elementos que favorecem o relaxamento e o bem-estar da criança/educando, além de um arranjo agradável da sala de aula, com imagens que propiciem a aprendizagem periférica, que ocorre de forma inconsciente.

Nessa perspectiva, o próprio tom de voz do educador, por exemplo, pode levar a criança/educando a atingir um estado consciencial e de relaxamento mais propício à aprendizagem, e a contação de histórias é um momento ideal para pôr em prática esse estado. Diante disso, podemos dizer que, na educação infantil, o bem estar como elemento propiciador da aprendizagem pode se iniciar pelo vínculo afetivo com o educador através dos contos e se efetivar na convivência com ele e as crianças ao longo das experiências diárias compartilhadas.

Nesse sentido, falar sobre o gênero conto de fadas nos estimula a pensar que ele é um condutor na sala de aula visto que, por meio dele, professor e alunos podem incorporar a leitura e o contexto da obra a um ambiente motivador e significativo, considerando que o conto proporciona sensações e emoções diversas ao exercitar o imaginário de quem lê. Além disso, esse gênero permite ressignificar sentimentos e ideias, visto que estratégias ligadas ao letramento literário a partir dos contos de fadas ajudam a tornar o processo mais leve e satisfatório para a criança.

Como pontua Soares (2004), o letramento vincula-se ao integrar-se socialmente, envolvendo a língua nas situações em que de fato ela é necessária para uma leitura ou produção de textos. Sendo o letramento uma peça chave para um aprendizado que vá além das primeiras letras ou da formação de pequenas frases, existe um estímulo inicial, nesse tipo de gênero, ao desenvolvimento autônomo da leitura por parte da criança.

Ao refletir sobre o gênero em questão, Abramovich (1994, p.20) pontua que “os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu”. O posicionamento da autora é interessante porque, para ela, o conto de fadas não se faz somente no universo maravilhoso, imaginativo, como muitos ainda pensam, mas está posto dentro de uma situação real, com possibilidades

para o desenvolvimento de habilidades que levem a um exercício mais crítico, subjetivo e contextual da história escolhida.

Na mesma linha, Coelho (2003) aponta que por meio dos contos de fadas é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é essencial para desenvolvimento infantil, pois instiga a imaginação, a criatividade, a leitura, a escrita, a música, a brincadeira, o querer ouvir novamente, desenvolvendo também a oralidade. Esse desenvolvimento da oralidade, que pode ser estimulado pela recontagem da história ou no protagonismo em jogos simbólicos importantes para as relações interpessoais, também pode ser utilizado como estímulo para a exteriorização, através de desenhos, das impressões dos pequenos sobre o que foi narrado, além de ajudar no raciocínio lógico e na ampliação do vocabulário. Essa ampliação, por sua vez, será bastante útil para, em momento posterior, desencadear a apropriação da escrita e desenvolvê-la de forma bem mais eficiente.

Importância da capacitação docente

Ao discorrer sobre a importância da capacitação docente, Angotti (2010) afirma que “o professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca de conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional”. Isto significa que o docente deve estar sempre buscando saberes para que possa aperfeiçoar sua prática em sala de aula. Essa busca pelo aperfeiçoamento também é importante porque poderá causar-lhe segurança e confiabilidade na realização de sua tarefa docente (ANGOTTI, 2010). Por estas e outras razões, os cursos de capacitação e especialização são imprescindíveis para esses profissionais.

Nesse sentido, as instruções teóricas e as trocas de experiências com os colegas professores propiciadas por cursos de capacitação oportunizam o contato com maneiras diferentes de direcionar a prática, permitindo oportunidades para conhecer sempre algo novo e levar essas novidades para a sala de aula, aprimorando a prática docente. Nessa direção, o curso *Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas*, oferecido no

primeiro semestre de 2022 pela Universidade Federal de São Carlos, nos proporcionou aprendizados importantíssimos, visto que pudemos ouvir muitos colegas de profissão relatarem experiências exitosas em seus trabalhos, especialmente no difícil período pandêmico pelo qual passamos nos anos de 2020 e 2021.

O relato das dificuldades enfrentadas pelos colegas também foi importante, visto que nos levou a refletir que, apesar de muitos dos obstáculos serem semelhantes, a maneira de solucioná-los foi mais efetiva em alguns casos, que passaram a ser tomados como exemplos a serem seguidos. Verificamos, em especial, a importância dos contos de fadas no despertar para práticas de letramento que se iniciam na educação infantil, além dos benefícios dessa prática de leitura apontados pelos docentes convidados ao longo do curso. Chamou-nos a atenção também a utilização desse gênero para promover a interdisciplinaridade: professores das áreas de libras e língua inglesa, línguas de grande relevância no contexto atual, trabalharam em conjunto com a professora Poliana Zuin, responsável por uma turma da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, ampliando o horizonte curricular do ensino infantil ao promover oportunidades de aprendizagem do inglês e da libras partindo dos contos de fadas que estavam sendo trabalhados em sala de aula naquele momento..

A partir dessas observações, entendemos que o curso *Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas* foi muito importante para enriquecer as nossas práticas docentes, pois nele tivemos a oportunidade de entrar em contato com teorias importantes para direcionar a prática, como a dos letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2002; SOARES & BATISTA, 2005), por exemplo, e com experiências exitosas ligadas aos pequenos grandes problemas com os quais qualquer educador pode se deparar ao longo de sua prática. Ressaltamos, nesse sentido, o compartilhamento de estratégias de ensino e aprendizagem, com o fim de estimular um trabalho mais atrativo, próximo às crianças, lidando com seus conhecimentos prévios e leituras de mundo, ajudando a direcionar melhor a complexa e imprevisível realidade da sala de aula.

A partir das palestras também percebemos a necessidade do uso das tecnologias para aprimorar o trabalho em sala de aula,

verificando que esses recursos podem tornar as atividades e conteúdos mais atrativos e dinâmicos. Estando inseridos no mundo digital, as tecnologias de ensino dessa natureza não podem ser negligenciadas. Podemos mencionar como exemplo de prática envolvendo o digital uma pesquisa sobre o alfabeto, que pode ser ensinado a partir de imagens que condizem com cada palavra, num processo de associação imagética em dispositivo eletrônico. Nesse caminho, também passamos a compreender que a educação precisa ser renovada em relação às tecnologias.

A Pandemia de COVID-19 veio para acelerar transformações no espaço educativo e nos ensinar que estamos longe de um ensino tecnológico que abarque nossos alunos, pois a realidade social e econômica influenciam nessas questões. De acordo com o portal de notícias G1.com, a evasão de crianças e adolescentes aumentou em 171% desde o segundo trimestre de 2021, em todo Brasil. Um número absurdo se pararmos para pensar. Sendo assim, um curso sobre como didatizar o ensino na sala de aula mesmo nesse período é uma forma de ratificar nosso papel social e o nosso compromisso com a educação.

Considerações finais

A partir do estudo, foi possível evidenciar que a leitura de contos de fadas na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento integral dos educandos, visto que propicia o desenvolvimento da oralidade, a ampliação do vocabulário, a apropriação da escrita, o raciocínio lógico, a antecipação de significados através de desenhos, a percepção das emoções e o protagonismo em jogos simbólicos importantes para as relações interpessoais.

Nesse sentido, o educador é visto como facilitador do processo de aprendizagem da criança, pois é ele quem promove e busca os recursos necessários para o desenvolvimento infantil no ambiente da sala de aula. Como ressaltam os educadores envolvidos no curso *Linguagens na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas*, o uso do gênero contos de fadas como ferramenta de ensino e aprendizagem não se restringe à simples contação de histórias. Como vimos, há muitos outros aspectos envolvidos, e, a partir deles,

podem ser oferecidos meios que ajudem a criança na compreensão do mundo em que ela está inserida associando-se aspectos dos contos a elementos que façam parte do contexto, abrindo horizontes e ampliando desenvolvimento biopsicossocial e emocional dos pequenos aprendizes.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BATISTA, Antônio Gomes; SOARES, Magda, B. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas**: como os contos de fadas influenciam em nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus: 2000.
- COELHO, Nelly N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- CUNHA, M. Antonieta. A. **Como ensinar Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Discubra, 1974.
- KLEIMAN, ÂNGELA B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Lozanov, Georgi. **Suggestology and outlines of Suggestopedy**. New York: Gordon and Breach, 1978.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.

Capítulo 17

Contos de Fadas: o elo entre escola, crianças e famílias durante a pandemia da Covid-19 - revisitando a prática

Michele Cristina Lopes¹

Na minha prática a roda de história faz parte do cotidiano, sendo a leitura em voz alta uma atividade permanente, com a escolha de diferentes gêneros textuais, hora com o apoio de imagens, ora não. Sabendo que, o envolvimento do leitor/ouvinte com a história acontece, pela sua identificação com algum elemento dela _ seja o enredo e/ou personagem, busco organizar o espaço com o tapete confeccionado pelas crianças e as suas famílias, apresentar a história criando expectativas referentes ao tema, apresentando o (s) autor (es), ilustrador (es) e ao final da leitura dando oportunidade para elas fazerem as inferências, além das diferentes possibilidades de registros deste momento: desenhos, vídeos, áudio, relato e reescrita coletiva tendo a mim como escriba.

Contudo, no início do ano letivo de 2020, fomos acometidos pela pandemia do coronavírus que trouxe extremas mudanças no cotidiano da população, atingindo todas as áreas da sociedade dentre elas, a Educação, que passou do sistema presencial para o remoto buscando garantir, a segurança sanitária dos alunos, professores, funcionários e famílias. Somente após a publicação da Instrução Normativa (n.º15, 2020) que direcionou como serio o trabalho remoto, as orientações do uso da plataforma do Google Classroom e pesquisa de identificação de perfil realizada junto as famílias, comecei a estudar estratégias

¹ Pedagoga, Professora Efetiva de Educação Infantil e Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo - SP, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID.

para colocar em prática, propostas para crianças de 4 e 5 anos, que estavam em pleno desenvolvimento corporal, emocional e intelectual, contudo ficariam isoladas em pequenos apartamentos ou casas sem grandes áreas externas, que teriam de contar com adultos não muito habilitados para desenvolver as propostas, além de pouco ou nenhum recurso material e tecnológico.

Após levar em consideração todos esses fatores, estudar os eixos estruturantes do Currículo da Cidade de São Paulo para Educação Infantil e saber que a leitura pode propiciar momentos de socialização, interação e bem-estar para as famílias, e de que quando a criança ouve histórias, ela amplia a linguagem oral enriquece o vocabulário, potencializa a imaginação e a criatividade. Além de que, ouvindo as narrativas e assistindo através de recursos multimodais, ela desenvolve a concentração, habilidades para interpretar, recontar e elaborar as suas próprias histórias, optei por relacionar aos Clássicos dos Contos de Fadas, as outras propostas do planejamento como: as brincadeiras, linguagens artísticas: música, dança, teatro, desenho e pintura. A dúvida agora era de como levar esses clássicos até a casa das crianças já que, as bibliotecas e a própria escola estariam fechadas? E a solução encontrada foi o envio de links de vídeos disponibilizados na plataforma do Youtube e/ou de gravações das leituras feitas por mim e as outras professoras da escola para a plataforma do Google Classroom.

Diariamente enviávamos duas propostas, uma de leitura e outra relacionada a leitura, além de um texto explicando a intencionalidade e com instruções de realização, algumas vezes o próprio vídeo era auto explicativo. Ao planejar as propostas, tínhamos a atenção de que fossem de fácil execução pela criança e de mediação dos pais e responsáveis, bem o uso de materiais de fácil acesso a crianças da turma. Contudo, as famílias tinham a liberdade para adaptar conforme as suas possibilidades de tempo e recursos.

Com o planejamento inicial pronto, o Gato de Botas de Charles Perrault foi primeira leitura enviada as crianças e famílias, tendo como a brincadeira da cama de gato como segunda proposta do dia. Como era nosso primeiro contato virtual, encaminhamos as instruções da montagem e as instruções de

como brincar por vídeo na plataforma do Google Classroom. As primeiras devolutivas vieram rápidas, positivas e por diferentes formatos: desenhos, vídeos e pequenos áudios das crianças falando que gostaram da história e da brincadeira. Assim, replanejamos as propostas para atender ainda melhor as famílias e escolhemos o conto da Cachinhos Dourados e os três ursos, acompanhada da receita de um delicioso do mingau de chocolate.

Em seguida vieram, as histórias da Cigarra e a Formiga, Lebre e a Tartaruga ambas de Esopo e recontada por Jean de La Fontain, que tiveram a intencionalidade do momento da conversa sobre as atitudes dos personagens e o desenho registro delas utilizando materiais diversos.

Já na história dos Três Porquinhos, a proposta após a leitura, foi a confecção fantoches dos personagens para reconto da história em família. Para isso, colocamos na plataforma do Google Classroom, duas sugestões de fantoches; uma já pronta para as famílias imprimirem, pintarem e recortarem e outra para de dobradura utilizando círculos. Além, da criação de um brinquedo com materiais recicláveis estendendo a proposta por dois dias.

O Patinho Feio dos Irmãos Grimm, foi o caminho para que as crianças nos contassem sobre os animais de estimação: se tinham, se desejavam ter e qual seria esse animal. As devolutivas desta proposta, foram feitas por vídeos anexados na plataforma do Google Classroom.

Chegamos ao clássico, O Mágico de Oz de *L. Frank Baum* que teve como intenção a conversa sobre as principais características dos personagens e com qual a criança mais se identificava e, porquê. A devolutiva poderia ser feita por vídeo ou desenho registro.

A fábula da Galinha dos Ovos de Ouro também escrita por Esopo, teve como desdobramento a brincadeira da corrida do ovo na colher. As instruções de como brincar, foram enviadas por card e as famílias orientadas a enviarem vídeos das crianças brincando.

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

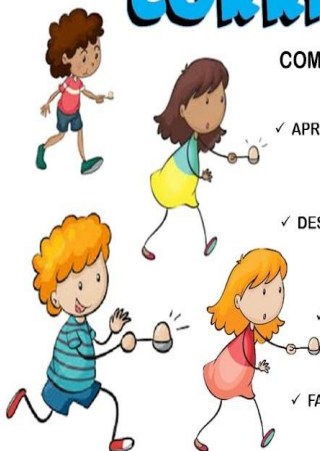
OBJETIVOS:

- ESTIMULAR O HÁBITO DE OUVIR HISTÓRIAS;
- PROPORCIONAR MEMÓRIAS AFETIVAS ENTRE OS FAMILIARES;
- OPORTUNIZAR A ESCUTA DE NOVO GÊNERO TEXTUAL (FÁBULA);
- ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A CURIOSIDADE;
- AMPLIAR O VOCABULÁRIO.



CORRIDA DO OVO

COM ESSA BRINCADEIRA A CRIANÇA PODE:



- ✓ APRIMORAR A COORDENAÇÃO MOTORA, O EQUILÍBRIO E A VELOCIDADE;
- ✓ DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA CORPORAL AO TENTAR EQUILIBRAR OBJETOS;
- ✓ PERCEBER QUE SEMPRE PODE RECOMEÇAR, QUANTAS VEZES FOREM NECESSÁRIAS;
- ✓ FAVORECER MOMENTOS DE PRAZER E INTEGRAÇÃO ENTRE OS FAMILIARES.

No clássico, Cinderela dos irmãos Grimm, as crianças foram convidadas a no circuito dos sapatos e a registrarem a brincadeira e/ou a história por meio desenho, foto ou vídeo.

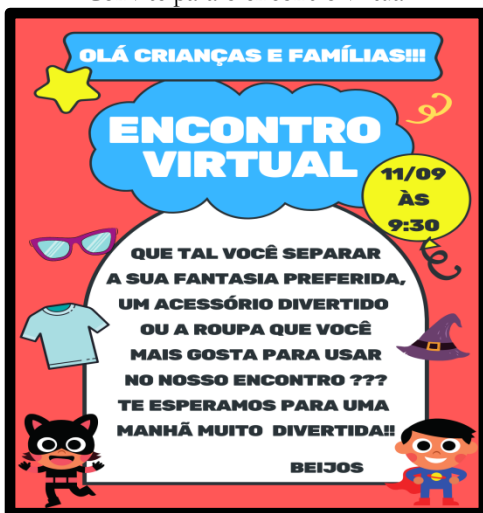
Como estávamos todos em casa, sugerimos as famílias assistirem à história A casa Sonolenta de Audrey Wood e depois recontarem a história e registrarem em foto ou desenho, a capa do livro.

O penúltimo clássico proposto, foi também um dos Irmãos Grimm, a Branca de Neve e os Sete Anões, seguido pela sugestão da receita de uma deliciosa torta de maçã.

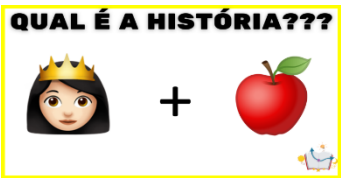
Para encerrar essa primeira sequência dos clássicos, antes do retorno para o presencial, fizemos um convite para um encontro virtual com toda a turma para ouvirem a história Bruxa, Bruxa

]Ozenha a Minha Festa de Arden Druce. Neste convite, pedimos para as crianças virem fantasias ou utilizando acessórios para participar da festa. No dia do nosso encontro, preparei uma sessão de adivinhação das histórias para as crianças com as suas famílias brincarem.

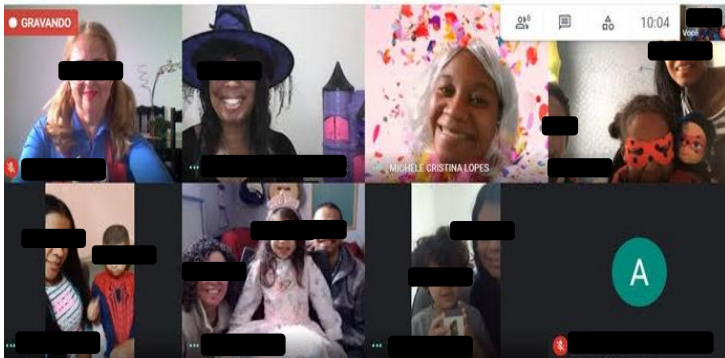
Convite para o encontro virtual

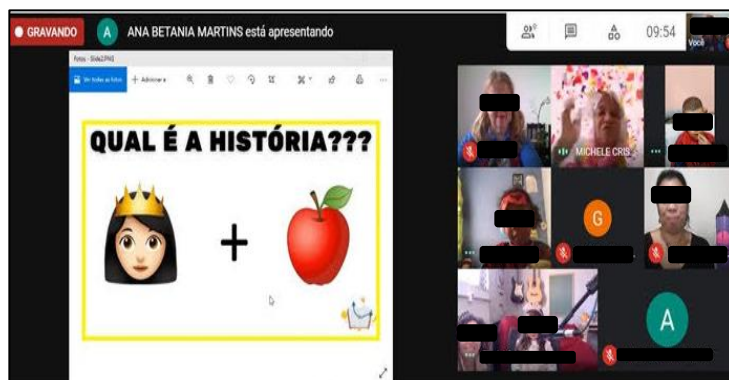
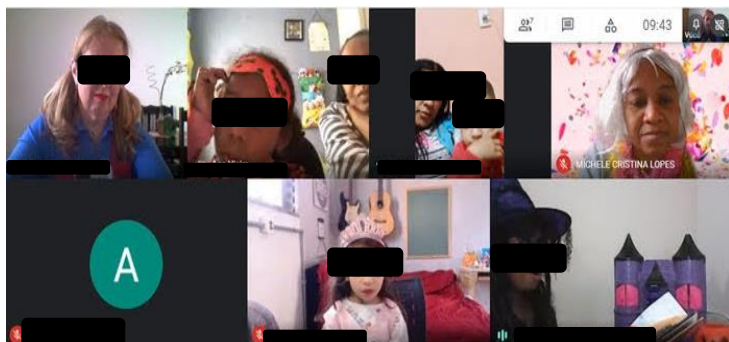


Cards “Qual é a História?”



Imagens 1, 2 e 3 do Encontro virtual





Fonte: Imagens acervo pessoal.

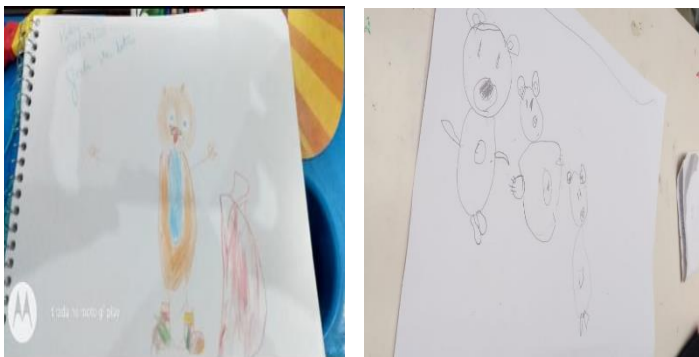
As famílias dentro das suas possibilidades de tempo e recursos, sempre incentivaram a participação das crianças nas propostas e no envio diário das devolutivas por fotos, áudios e vídeos das produções.

Quando autorizado o retorno presencial para pequenos grupos, organizei na sala o espaço de leitura com as histórias ouvidas e assistidas no período que estávamos em sistema EAD além de outros títulos, propiciando a elas que revisitassem as história agora de modo físico. Podendo agora, mais de perto observar o comportamento leitor, escutar as interpretações e inferências sobre as histórias.

E foi nesta retomada, que percebi que, embora tenhamos as facilidades da internet e dos livros digitalizados, o livro como

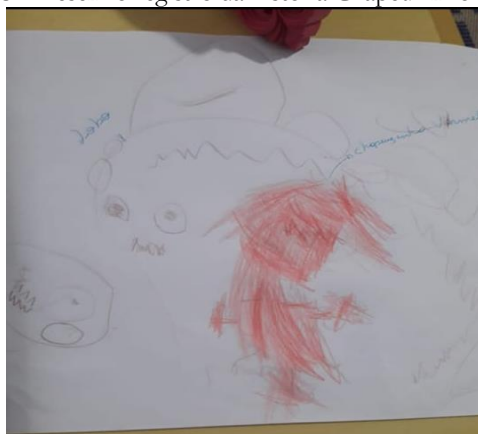
objeto cultural nunca perderá o seu lugar, perto das outras formas de apresentação da cultura. O novo jeito das crianças terem acesso aos Clássicos dos Contos de Fada e as Fábulas, necessariamente, não substituiu o antigo, mas passaram a existirem de forma simultânea, abrangendo assim a vasta diversidade humana de conhecimento.

Imagens 1 e 2 - Desenho registro da história O gato de botas e Cachinhos Dourados e os três urso



Imagens enviadas pela família na plataforma do Google Classroom

Imagens 3 - Desenho registro da história Chapeuzinho Vermelho



Imagens enviadas pela família na plataforma do Google Classroom

Imagens 4 e 5 - Desenho registro da história Cachinhos Dourados e os três ursos e a Lebre e a tartaruga



Imagens enviadas pela família na plataforma do Google Classroom

Reflexões sobre o curso

Após cada encontro do Curso linguagens na educação infantil a partir dos contos de fadas, as reflexões que ecoaram e ainda ecoam em mim, fizeram com que à prática da leitura dos contos de fadas, se fizessem mais presente no meu cotidiano com as crianças pois, consegui entender que eles têm uma proximidade ainda maior com o universo infantil daquela que eu imaginava. Cada encontro me levou a enxergar outras possibilidades de desdobramentos a partir deles possibilitando o acesso as outras linguagens de expressão das crianças.

Entendi que os contos de fadas vão além de um gênero textual, eles fazem um elo com o cotidiano da criança, desenvolvendo o seu imaginário, a criatividade possibilitando resoluções de problemas, dando oportunidades para reflexão de diferentes temas do cotidiano, iniciando a investigação e projetos científicos além de ser possivelmente o primeiro degrau para a inserção do mundo adulto sem perder a magia do mundo infantil. Hoje consigo perceber que os clássicos dos contos de fadas e das fábulas, me permitiram chegar em um maior número de lares da turma de forma leve, criativa e significava. Gerando

neles e em mim, memórias afetivas positivas desde momento tão triste que a humanidade passou.

Obrigada professora Poliana, demais professores convidados e parceiras de estudo por cada troca relevante, levo vocês para a vida como um excelente livro que precisará sempre ser revisitado.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997

BETELLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF. 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação, Coordenadora Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil** – São Paulo: SME /COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação: **Instrução Normativa nº 15**, de 09 de abril de 2020 página 8. <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-15-de-8-de-abril-de-2020>. Acesso em: 09/09/2022

Capítulo 18

A leitura entre crianças de três e quatro anos de idade: momento de recontar, rememorar e criar

Amanda dos Reis Hermann
Poliana Bruno Zuin

Introdução

A leitura de livros se faz indispensável para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, sendo primordial que esteja presente desde a tenra idade. No entanto, nem todas as pessoas possuem acesso a livros em suas casas, sendo assim, a escola de educação básica pública precisa ter uma prática incisiva de leitura de livros desde a Educação Infantil, a fim de possibilitar condições para a formação de novos leitores.

Quando falamos em leitura na Educação Infantil se faz necessário compreender de que leitura estamos falando. Uma leitura que vai além da leitura convencional, que consiste em decifrar e decodificar o sistema linguístico, mas sim a leitura de mundo, a leitura que dá sentidos e significados, tal como Paulo Freire nos ensina. Segundo o autor a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2011). A criança pequena, quando começa a se apropriar das características da escrita, por meio da oralidade, suas utilidades e significados, estaria assim letrada, uma vez que sabe utilizar os artifícios da língua, porém sem que esteja de fato alfabetizada. Esse fato se dá, devido ao grande acesso ao universo linguístico no qual a criança, e os sujeitos estão inseridos, rodeados de informações escritas por toda a parte e fazem o uso delas, de acordo com suas realidades, seus conhecimentos prévios.

É por meio da linguagem que os processos mentais da criança vão se desenvolvendo e aprimorando, conforme apontam os estudos da psicologia histórico-cultural. É “a linguagem a principal

mediadora do homem com o mundo”. (ZUIN; REYES, 2010, p. 37). A linguagem atua na constituição dos sujeitos e é dada pela interação verbal, na troca, no diálogo com o outro, assim, a aquisição da linguagem “é um processo no qual se cruzam psicológico e ideológico, palavras próprias e palavras alheias.” (ZUIN e REYES, 2010, p. 48). A linguagem constitui-se como uma esfera central da realidade humana, é a expressão da comunicação e de produção de sentidos entre os homens, e assim sendo, de suma relevância para as crianças pequenas.

A fim de exemplificar como ocorre as práticas de leitura na Educação infantil iremos trazer recortes de minha Dissertação de Mestrado intitulada “a criança como leitora, suas representações e significações: práticas de letramento em uma sala de educação infantil na Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCAR” (HERMANN; ZUIN, 2020).

Discussão

Na Educação Infantil é de suma importância que haja várias práticas de leitura para as crianças que ali estão, buscando que elas tenham contato com as mais variadas histórias e gêneros textuais. Para que elas se apropriem dos conhecimentos, é preciso que estejam em um ambiente que possibilite essa apreensão, um ambiente em que haja a mediação intencional e a interação social. Segundo Vygotsky (2005, p. 41) “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. Para ele, é unicamente por meio da aprendizagem que a criança se humaniza, ao se apropriar das características humanas, que não são naturais e/ou biológicas, mas sim sócio-históricas.

Chartier (1994) aborda a importância de proporcionar ao leitor os vários tipos de textos, e nos atentarmos sobre quais os fatores interferem e agem sobre a interpretação desse leitor, uma vez que a leitura não se dá da igualmente para todos. O autor, ressalta ainda que, de certa forma, o leitor adquire sua independência, porém ela será também cerceada pelas maneiras discursivas e pelas convenções de determinada comunidade, ou seja, mesmo que crie seus próprios mecanismos de compreensão

e de leitura, terá que aprender como se dá as funções dos textos perante a sociedade.

Assim ocorrerá com as crianças, que a princípio irão criar, fantasiar, ler a seus modos os livros, dando asas à imaginação, porém, conforme forem crescendo, e avançando na escolaridade, verão que cada texto exige um tipo de leitura, exige um tipo de escrita, enfim, terá que se adequar ao que pedem as regras e normas da língua portuguesa e irá aumentando o seu nível de complexidade.

O leitor vai se formando desde cedo, e aprendendo as várias maneiras de ler e interagir com os textos e leituras. A criança vai aprendendo a variedade de gêneros existentes, sem que isso seja de fato ensinado a ela, mas como brincadeira, como algo prazeroso e mediado pela família e escola.

Percurso metodológico e análise de dados

Aqui trazemos alguns recortes com transcrições de vídeos de recontos realizados por uma criança. Essa criança pertencia a uma instituição de Educação Infantil, situada dentro de uma universidade federal, na cidade de São Carlos-SP. A faixa etária dela era de três a quatro anos de idade. Esses vídeos foram filmados no segundo semestre do ano de 2018. As transcrições revelam momentos em que a criança recontava histórias de livros.

A fim de elucidar como ocorria a rotina da sala de aula em que se deu o estudo, tomemos conhecimento da rotina: todas as sexta-feira a professora da turma mostrava uma caixa com livros às crianças e deixava que elas escolhessem qual queriam levar para casa. Então o livro escolhido era lido pelos responsáveis da criança durante o fim de semana e na segunda-feira, logo no início da manhã, era feita uma roda de leitura e diálogo na qual as crianças, uma por uma, recontavam a história lida. Dessa forma, a criança por meio da mediação, leitura de memória e imagens, realizava a sua leitura, tendo como suporte o livro.

Os dados aqui trazidos foram analisados qualitativamente, pois, de acordo com Lüdke e André (2012), quando analisamos com o enfoque qualitativo, trabalhamos com todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das conversas, as análises de documentos e as

demais informações disponíveis. Aqui analisaremos as marcas linguísticas presentes no discurso de cada criança, o diálogo, interação e mediação entre colegas e professora e como elas foram se constituindo como sujeitos da leitura e do diálogo no decorrer dessas leituras.

Leitura 1 – Livro: “Abracadabra”

A criança opta em mostrar o seu desenho antes do início da leitura. Mostra aos colegas de sala e chama pela atenção da professora que estava terminando de colocar todos em roda. Esta por sua vez responde que estava lindo e pede para que a criança comece a leitura. Porém, antes, a criança explica do que se trata o desenho:

A: Olha aqui é a bruxa e aqui é uma flor.

Ana começa a folhear o livro e ao ver a imagem de uma bruxa na segunda página do livro diz: - A bruxa. Dando a entender que aquele seria o título. A professora indaga: - como chama a sua história, Ana?

A criança sorri e nada fala.

A professora então começa: - Abra... e a criança continua: - Cadabra! E inicia a leitura.

A: A bruxa tinha acordado bem cedinho e ela queria comer algo, mas não tinha mais nada e então ela tinha que comprar ovo, queijo e pão.

(Mostra a imagem do livro).

P: Pra colocar onde?

A: Pra ela comer!

A: Mas a casa dela era longe e aí ela pensou...

(Criança fez uma pose como se estivesse pensando).

A: E aí ela foi lá pra comprar o pão. E aí ela tinha comido. Agora é outra história aqui.

(A criança indica que dentro do livro há mais de uma história).

A professora pede para ver o título: - Volte na outra página, por favor.

E lê para a turma:

P: Bruxa que nada, é fada!

Ana continua.

A: Naquela noite... Não. De manhã... Acordou de mal humor, mas aí ela começou a voar, tchauzinho!

A: *Buxa, buxa*, me ajuda! - Que foi?

(A criança se perde um pouco na história, começa a inventar e pular algumas partes).

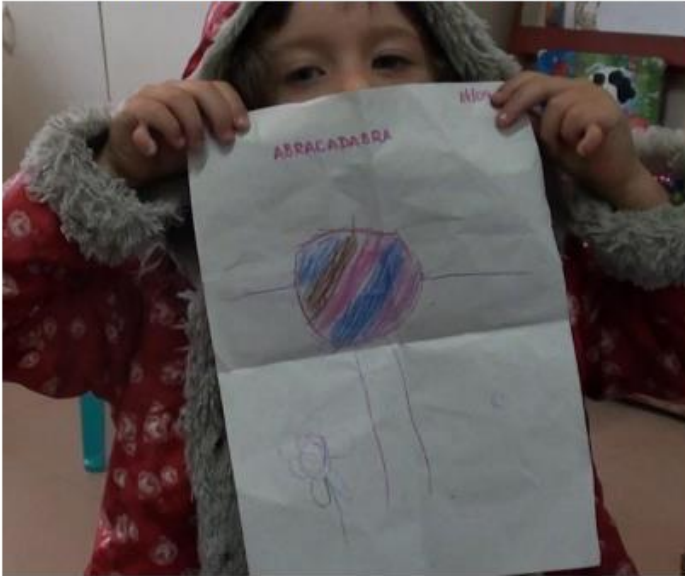
P: E onde ela queria ir?

A: Ela queria, ela queria, ela queria... Dançar...

A: Ai apareceu uma amiga e queria que ela fosse com ela, mas ela não tinha sapato, não tinha laço, aí ela fez um presente pra ela e falou: - Eu quero ser diferente e fim.

P: Muito bem, Ana!

Fotografia 18: Ana mostrando o seu desenho do livro "Abracadabra".



Fonte: HERMANN e ZUIN, 2020, p. 85.

Segundo Hermann e Zuin (2020) esse recorte de transcrição aponta que:

Ana fica um pouco perdida, como se quisesse seguir uma sequência do livro, porém se perde em algumas partes e começa a inventar (criar) a sua história. (O que não deixa de ser o que todas as crianças fazem, elas recontam a seu modo a história, ora criando partes, ora pulando, reinventando, enfim...) conforme apontamos acima em Bakhtin (2011) a criança passa a incorporar as várias vozes que teve contato a fim de formular a sua voz, a sua versão da história. (HERMANN e ZUIN, 2020, p. 86).

Leitura 2 – Livro: “Quem tem medo de monstro”
<p>P: como chama o seu livro?</p> <p>A: Quem tem medo de monstro.</p> <p>A: Uma <i>buxa</i> malvada.</p> <p>Outra criança: - ela é muito malvada! Ela assusta as crianças!!!</p> <p>A: Com voz de <i>tovão</i>.</p> <p>P: Ela tinha medo de <i>tovão</i>?</p> <p>A: Não... Com voz de <i>tovão</i>!</p> <p>A: A <i>buxa</i> tem medo de bandido.</p> <p>Um colega diz: - não, é <i>ladão</i>.</p> <p>A: <i>ladão</i>.</p> <p>A: A <i>buxa</i> tem medo de bandido.</p> <p>Ana, repete ladrão, mas em seguida volta à sentença dita anteriormente. Como se compreendesse que as duas palavras são sinônimas.</p> <p>A: E bandido tem medo de bicho papão.</p> <p>Um menino indaga: - o que aconteceu?</p> <p>A: Mas o bicho papão tem medo de <i>piata</i>! Mas o <i>piata</i> tem medo de fantasma!</p> <p>Menino: - ah, fantasmaa!</p> <p>A: O fantasma tem medo de lobo e o lobo de monstro de três olhos e o <i>ladão</i> tem medo de barata e fim.</p> <p>P: Muito bem!</p>

Fonte: HERMANN e ZUIN, 2020, p. 87.

Sobre esse trecho:

Notamos que a criança prefere mostrar os seus desenhos antes de iniciar as leituras. Bakhtin (2011) aponta para as questões de a relação criadora com a língua há sempre voz por detrás das palavras, e assim podemos perceber a voz da criança em cada fala, em cada leitura que realiza, colocando a sua essência, pautada é claro, nos exemplos que já teve de leituras anteriores, como da professora e/ou dos pais. Assim: “em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente”. (BAKHTIN, 2011, p. 330). Assim também o autor destaca que as relações dialógicas não reduzem à relações lógicas, ou linguísticas, na verdade a nenhuma relação que seja natural. ((HERMANN e ZUIN, 2020, p. 88).

Considerações finais

É possível notar a importância da leitura desde cedo na vida dos sujeitos, como potencializadora da interação, da sociabilidade. As crianças realizam o seu reconto, por meio da leitura de memória, leitura das imagens e criam até mesmo novas versões, usando da criatividade, que fora instigada pela mediação do professor e da família. Nos recortes trazidos, vemos que a professora em seu papel de mediadora dos momentos de roda de leitura permitiu que as crianças se lembrassem de elementos tais como: o título da obra, a continuidade da leitura e possibilitou que elas se sentissem motivadas a ler.

Percebemos como na Educação Infantil ocorre o início da socialização das crianças. Foram nítidas as interferências do mundo exterior no singular delas, como elas interagem e representavam frente às leituras de diferentes gêneros discursivos. Pode-se notar ainda, que, quanto mais práticas e vivências com a leitura e com os livros forem propiciadas às crianças, nas situações de ensino-aprendizagem, mais possibilidades elas terão para se inserirem na cultura letrada e tornarem-se futuros leitores.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. _____ . **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CHARTIER, R. Comunidade de leitores. In: **A ordem dos livros**. Trad. Mary Del Priore. Brasília:UnB, 1994. P. 11-31.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996).
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.
- HERMANN, A. R; ZUIN, P. B. **A criança como leitora, suas representações e significações: práticas de letramento em uma sala de educação infantil na unidade de atendimento à criança** –

UAC – UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2020. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. [et al.].

Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. In S. Vygotsky. **Obras Escogidas II.** (pp. 91-118). Madrid: Visor.

ZUIN, P. B; REYES, C. R. **O ensino da língua materna:** dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

Capítulo 19

Literatura infantil e a Educação Inclusiva

Julia Lins Benedito De Azevedo
Thaina Lorena Wellichan
Poliana Bruno Zuin

Introdução

O presente artigo trata-se do relato de experiência de duas alunas de graduação, uma licencianda em Educação Especial e uma graduanda em Terapia Ocupacional, que por meio de estágio curricular e projeto de extensão, assim como pesquisa de Iniciação Científica, visam abordar possíveis atividades a partir de diferentes materiais e com distintas intencionalidades, sendo a Literatura Infantil o principal mediador do trabalho docente na Educação Infantil. O contexto deste relato de experiência se refere à sala de aula da Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, docente na Unidade de Atendimento à Criança – UAC-UFSCar, também co-autora deste texto, supervisora de estágio, coordenadora do projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: um diálogo com a Terapia Ocupacional” (ProEx-UFSCar) e, também orientadora da pesquisa de Iniciação Científica que possui apoio pelo CNPQ. A fim de contextualizar esse relato, tais experiências ocorreram junto ao Grupo 2, com crianças da faixa etária de 2 a 3 anos, no ano de 2022, cujo retorno às atividades presenciais ocorreram no mês de maio.

Conforme aponta a literatura, a primeira infância é um marco importante no desenvolvimento infantil, pois é nesse período que ocorrem diversas transformações físicas, cognitivas, comportamentais, socioafetivas e socioemocionais (Emmel e Figueiredo, 2016). De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança é um sujeito que se constitui nas relações sociais, se apropriando do mundo a sua volta, por meio de relações

mediadas (Vygotsky, 2001). Portanto, desde o nascimento a criança é inserida nesse mundo cultural permeado por histórias orais e, que com o passar do tempo, em sua maioria foi recontada ou registrada por práticas escritas no suporte textual a que conhecemos como livro de literatura infantil. Desta maneira, a contação de histórias e cantigas se faz presente na vida das crianças, nos ambientes familiares e também escolares, seja pela oralidade ou por meio de práticas de leitura.

Ainda em relação ao desenvolvimento da criança, Leontiev (2001), colaborador de Vygotsky e Luria para a construção de uma Psicologia a que conceituamos hoje como teoria histórico-cultural, abordava o brincar como atividade principal da criança. De acordo com Leontiev (2001), a partir do brincar a criança desenvolve a criatividade, a imaginação, sendo essa atividade de fundamental importância para o desenvolvimento de sua personalidade. Emmel e Figueiredo (2016), vão ao encontro do autor ao dissertar sobre o brincar como principal ocupação da criança, momento em que se fortalece as interações sociais, bem como proporcionam à ela um desenvolvimento saudável. Conforme apontam as autoras, dos 3 aos 6 anos de idade, a criança começa a desempenhar melhor suas atividades ocupacionais, além de ter aprimoramento da coordenação motora fina, linguagem, além de aprimorar a memória, criatividade e imaginação, principalmente no brincar.

Para Cagneti (1996), a literatura enquanto arte possibilita esse aprimoramento das funções expostas, pois permite o desenvolvimento da criatividade, uma vez que possibilita explorar as relações entre “Mundo, Homem e Vida”, através da palavra. Dessa forma, a literatura infantil é imprescindível para o desenvolvimento infantil saudável, visto que a leitura estimula o raciocínio, a criatividade, imaginação, memória e comunicação, devendo ser inserida no cotidiano das crianças desde a tenra idade.

Outro ponto a se considerar sobre a literatura infantil diz respeito a sua estrutura narrativa, que comumente apresenta para além dos personagens fantásticos como fadas, bruxas e animais falantes uma dualidade de personalidades, onde de forma simples, as pessoas são boas ou más. Essa simplicidade é capaz de aproximar as crianças e faz com que compreendam melhor os

personagens e a história, auxiliando na absorção de lições e possibilitando experienciar o mundo de forma mágica, onde não existam ‘meias palavras’ e camadas de personalidades a serem exploradas.

Os predicados humanos que os personagens apresentam são sempre básicos e, portanto, de fácil compreensão. O maniqueísmo aparece como um fator que permite que essa compreensão aconteça. Os personagens são bons e ruins, egoístas e generosos, falsos ou leais sem muita necessidade de explicações. (Dohme, 2003, p. 97).

Atualmente, vivemos em uma era tecnológica onde as crianças são expostas à internet com muito mais facilidade, ainda mais nesse momento de isolamento social devido à Covid-19, recentemente vivenciado por crianças de 2 a 6 anos. O uso dos instrumentos tecnológicos, sobretudo, nos ambientes familiares, fez e faz com que o repertório das funções explicitadas por Emmel e Figueiredo (2016) diminua e, conseqüentemente, as aprendizagens decorrentes das leituras, histórias, fábulas e, também, a aprendizagem de cantigas. Por essa, razão, o trabalho com a literatura infantil nunca fora tão premente para as escolas de Educação Infantil.

Seria importante que o despertar para a leitura começasse em casa, quando os pais deveriam ler histórias para seus filhos. Contudo, sabemos que nem sempre isto acontece. No momento em que a criança vai à escola, ela necessita receber o que em casa não recebeu, e acaba ficando com a escola o compromisso de formar e sistematizar o hábito da leitura na criança e no jovem (PENTEADO, 2010, p. 13).

A leitura em família deveria exercer um papel de prazer e proximidade familiar, como o momento da hora de dormir, sendo o início da formação do futuro leitor. Desta maneira, cabe às instituições de Educação Infantil trabalharem com a Literatura a fim de propiciar o desenvolvimento da criança.

A Literatura Infantil e a Educação Especial

Ao considerarmos a literatura infantil como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional, podemos afirmar que é por meio dela que muitas crianças despertam seu prazer pela leitura e adquirem novas habilidades. Para os alunos públicos alvo da educação especial, não é diferente. A comunicação que ocorre entre a criança e um livro de histórias infantis pode introduzi-la a experimentar e incluir-se no contexto apresentado na história, favorecendo o processo de aprendizagem e ganhos sociais.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia etc. Sem precisar saber o nome disso e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1997, P. 17)

Nesse contexto, algumas estratégias podem ser adotadas para beneficiar o aluno PAEE (público alvo da educação especial), como o uso de histórias específicas para desenvolver o processo de inclusão do aluno, além da possibilidade de ensiná-lo hábitos do cotidiano, facilitando a sua socialização e muitas vezes desmistificando a deficiência. Sobre isso, Zardo (2004 apud LIMA, 2013, p. 02) afirma: *"O texto literário nos concede a possibilidade de educar para incluir"*. Borba (2000 p. 83) também discorre sobre os benefícios da literatura com alunos quando entende a leitura como *"um processo sensorial, um processo perceptual, uma resposta aprendida, uma tarefa de desenvolvimento, um interesse emotivo, um processo de aprendizagem, um processo de linguagem e um processo de integração"*.

Pensando nisso, o relato de experiência aqui apresentado se deu na Unidade Atendimento à Criança (UAC-UFSCar), com alunos entre 2 e 3 anos de idade onde há criança em processo de diagnóstico com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) "[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental" (SCHMIDT, 2013, p. 13).

A atividade trabalhada buscou apresentar a história infantil "O cabelo de Bibi" de Alejandro Rosas que aborda hábitos de

higiene e a percepção de si. A leitura foi realizada com os alunos sentados em semicírculo e buscou-se exemplificar com gestos e entonações diferentes os momentos da história, mantendo a atenção dos mesmos. A atividade proposta objetivou trabalhar a coordenação motora fina, com o uso da tesoura, a concentração, a criatividade e a possibilidade dos alunos porem em prática o que absorveram da história e a necessidade de hábitos de higiene como cortar o cabelo. Adaptações não foram necessárias para a atividade realizada, pois foi elaborada pensando no acesso de todos os alunos.

Após a leitura, foram feitas perguntas como: "Vocês já cortaram o cabelo?", "Acham que a Bibi devia cortar o cabelo?" e as respostas obtidas foram diversas e positivas para as duas perguntas, acompanhadas de pequenos relatos dos alunos sobre seus cortes de cabelos e o momento em que isso ocorreu.

A figura 01 apresenta o recurso desenvolvido para que os alunos pudessem fazer os recortes.

Figura 1



Fonte: Imagem do acervo da documentação pedagógica da docente Poliana Bruno Zuin.

A figura 2 apresenta os alunos realizando a atividade e utilizando a tesoura.

Figura 2



Fonte: Imagem do acervo da documentação pedagógica da docente Poliana Bruno Zuin.

Bettelheim (2002), afirma a importância da leitura, em especial dos Contos de Fadas, vejamos:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM 2002, p.20)

Conclui-se então, que enquanto recurso de inclusão social e desenvolvimento cognitivo, a Literatura Infantil apresenta uma infinidade de possibilidades de adaptações para uso diário e a abordagem de temas diversos com o aluno PAEE, desde questões de vida diária como a higiene, a questões sociais e de desenvolvimento pessoal, como inveja, medo e raiva.

Literatura infantil e Terapia Ocupacional

Conforme os estudos da História da Criança, sabe-se que o respeito que temo à criança é advindo de um longo processo. Voltando à séculos passados, a criança e o seu ato de brincar eram vistos de forma pejorativa não possuindo importância dentro de uma sociedade, dessa forma, buscando um lugar na sociedade muitas crianças deixavam de brincar e passavam a trabalhar para conseguir o sustento para a sua família. Apenas no Final do século XIX, o pedagogo alemão Friedrich Froebel criou um jardim de infância e passou a introduzir um método de desenvolvimento pela atividade espontânea, tornando a atividade ao ar livre, ou seja, o brincar, a parte fundamental do desenvolvimento físico, social, moral e intelectual da criança. (Emmel e Figueiredo, 2016)

Freud (1976) ao discorrer sobre o ato de brincar dizia que este permite que a criança elabore e regularize suas experiências de prazer e desprazer, estabelecendo relações entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Assim como o termo brincar foi se modificando ao longo do tempo juntamente com o seu significado e importância, as formas de brincar também sofreram mudanças, e ainda sofrem até hoje.

Diversos estudos foram produzidos a partir do brincar, dentre eles um dos precursores do brincar. Piaget (1982) relata que o indivíduo é um organismo ativo e seu desenvolvimento ocorre para a aquisição de uma determinada visão de mundo. Partindo de diversos estudos, terapeutas ocupacionais utilizam o brincar como ferramenta terapêutica, reconhecendo sua importância no desenvolvimento infantil. Assim, a literatura infantil pode ser entendida como uma porta de entrada das crianças para o mundo da leitura, tornando-se essencial para um desenvolvimento infantil saudável.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Vygotsky (1987, p.37).

Diante deste contexto, o relato de experiência apresentado tem como finalidade demonstrar o quanto a literatura infantil possui grande importância no desenvolvimento, devendo ser implantada no cotidiano das crianças desde pequenas.

A atividade foi proposta a crianças com faixa etária de 2 a 3 anos no contexto da sala de aula da Professora Poliana Bruno Zuin. O início da atividade ocorreu a partir da leitura da história “João e o Pé - de - Feijão”. Para tanto, as crianças sentaram-se ao tatame e prestaram muita atenção na história lida pela Professora. Após a leitura, foi dado a cada uma das crianças um fantoche feito a partir de caixa de leite em formato de vaca, representando a vaquinha da história e podendo até associar a vaquinha “Mumu”, um personagem de pelúcia utilizado pela docente a fim de estreitar laços entre as crianças.

Após a leitura, as crianças se dirigiram às mesas e foi proposto a elas que utilizassem tinta guache para pintar manualmente as manchas que representavam uma vaca. O objetivo da atividade era utilizar o brincar como ferramenta a fim de promover o aprimoramento da coordenação motora fina, estimular a imaginação e criatividade, sendo atingido de forma satisfatória e esperada, na qual as crianças pintaram de forma coerente com o estágio do seu desenvolvimento.

A figura 3 apresenta as crianças sentadas ouvindo a história do “João e o Pé de Feijão”

Figura 3



Fonte: Imagem do acervo da documentação pedagógica da docente Poliana Bruno Zuin.

A Figura 4 apresenta as crianças realizando a atividade manual, utilizando tinta guache e promovendo o aprimoramento da coordenação motora

Figura 04



Fonte: Imagem do acervo da documentação pedagógica da docente Poliana Bruno Zuin.

A experiência de propiciar a representação de um personagem da literatura infantil, utilizando materiais recicláveis, possui grande importância no desenvolvimento infantil à medida que tal objeto promove aprimoramento da coordenação motora fina e global, equilíbrio, força, imaginação, criatividade e ajudam na representação do mundo, permitindo ainda o brincar, fator essencial para um crescimento saudável.

Considerações Finais

O relato de experiência aqui apresentado buscou evidenciar como a Literatura Infantil pode ser um instrumento mediador para o trabalho com crianças nas distintas áreas do conhecimento. Serve não apenas para se trabalhar com as crianças (PAEE), mas também possibilita no âmbito da Terapia Ocupacional o desenvolvimento de muitas habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais que permitem a criança executar de forma mais autônoma as suas atividades de vida diárias (AVDs).

Portanto, a Literatura Infantil possibilita que novas leituras e relações se estabeleçam a partir do encontro da criança com o mundo, uma relação que é alimentada pela curiosidade e fantasia que a literatura traz.

Referências

Dohme, V. (2003). **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes PENTEADO, Maria Inês Piva. **A literatura infantil e juvenil e o bibliotecário mediador de leitura**. 2015. 21 f. TCC (Graduação em Biblioteconomia) – Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ZARDO, Sinara Polom. A literatura Infantil como auxílio pedagógico para uma educação inclusiva. 2004.

BORBA, Mátria do Socorro de Azevedo. Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar. In. AMARILHA, Marly (Org.). Educação e leitura. Natal: Editora da UFRN, 2000. p. 79-116.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Trad. De Arlene Caetano. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Folha, D. R. da S. C., & Della Barba, P. C. de S. (2020). Produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura/ Knowledge production on occupational therapy and childhood occupations: a literature review. **Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional**, 28(1), 227–245. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1758>

Emmel, M. L. G. & Figueiredo, M. O. **O brincar e o desenvolvimento psicomotor: manual prático de atividades**, EdUFSCar, 2016.

Capítulo 20

A importância da Literatura na aprendizagem da criança na Educação Infantil Inclusiva

Cleide Rodrigues da Silva¹

Ana Paula da Silva²

Introdução

Este artigo, terá como objetivo compreender e demonstrar a importância da literatura na educação infantil, por meio de pesquisas bibliográficas realizadas nos bancos de base da Scielo, Google Acadêmico e outros. Apresentando assim, as diferentes vozes que buscam um mesmo intuito quanto ao ensino e importância da literatura infantil.

Será apresentado o conceito de infância, literatura e quais os benefícios que ela proporciona às crianças da educação infantil, sem deixar de mencionar sua importância na educação de Pessoas com Necessidades Especiais (NEE).

Para Vitória (2010), falar de diferentes linguagens, na educação infantil, significa, num primeiro momento, falar de aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Conforme mencionado pela autora, pode-se observar a importância da Literatura na vida de uma criança, pois, por meio de uma história

¹ Graduada em Letras; Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará /Conceição do Araguaia-PA. Pós graduada em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva; Educação Infantil e Alfabetização - Faculdade Única.

² Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Pará /Conceição do Araguaia-PA. Pós graduada em Letramento - Faculdade Única. Pós graduanda em Atendimento Educacional Especializado - Educação Especial e Inclusiva - UniCesumar.

ela será capaz de obter várias competências de aprendizagem que pode ser comparada com algo de sua realidade.

Então, para cumprir o objetivo, o presente artigo, inicialmente, abordará sobre o termo infância e a literatura infantil, discorrendo como está pode favorecer o processo de aprendizagem da criança; em seguida, foi relatado sobre a literatura infantil como ferramenta didática para contribuir no processo de inclusão, bem como seus benefícios no âmbito educacional, e para finalizar, foi apresentada uma abordagem reflexiva a respeito da importância da Literatura Infantil na vida da criança.

Revisão teórica

Infância e Literatura Infantil

A respeito da definição de infância, Christovão *et al.* (s/a, p.1), a denomina como “um período fundamental no desenvolvimento do ser humano e deve ser compreendida a partir de suas particularidades e características próprias”. Desse modo, esse processo envolve todas as crianças, sejam elas ditas “normal ou pessoas com necessidades especiais”. No que concerne a educação inclusiva, Arruda e Dikson (2018, p. 217), abordam que:

A educação inclusiva é hoje um dos debates mais presentes na educação do País. Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social (DUTRA, 2006, p. 3).

Diante do trecho supracitado, para mudar as velhas concepções de normalidade e padrões de aprendizagem foi assegurado o direito a todas as crianças, jovens e adultos a garantia e o acesso a uma educação com novos valores, ou seja, a uma educação inclusiva. Como mencionado por Moreira e Paine, quando citam que para Lajolo:

A literatura é porta de entrada para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p.44 apud Moreira e Paine 2012, pág. 6).

Como pode ser observado, a literatura possui um grande poder de fazer com que a criança possa usufruí-la por meio de suas histórias, conhecimentos que podem ser criados através de variados mundos, ou seja, cada criança será capaz de desenvolver seu mundo por meio da história agregando relações com aquilo que são vivenciadas por elas. Fato este que é corroborado por Magda Soares (2001, p.46), quando menciona que “uma rica vertente da Literatura educacional contemporânea (Estrangeira e brasileira) vem-se ocupando da ideologia que informa a teoria e prática educativas”.

Christovão *et al.* (s/a, p.7-8) apontam que segundo a BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Além disso, a base estabelece cinco campos de experiências em que as crianças na Educação Infantil podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim sendo, de acordo com Moreira e Paine (2012, p.4), a prática de contação de histórias pôde contribuir no processo ensino/aprendizagem, bem como, no processo de inclusão, pois se utilizam diferentes recursos didáticos, como ler as histórias juntos, de formas variadas e representá-las por meio da oralidade, leitura e escrita de textos, desenhos, ilustrações, dramatização com fantoches, histórias em quadrinhos, músicas, dentre outros.

Ainda conforme as autoras ao mencionar que de acordo com Cunha (2006), a literatura infanto-juvenil, por sua forma específica de comunicação, mediada pelo livro, lidando com o símbolo, com

o imaginário, pode se constituir-se em terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança.

Literatura Infantil na Educação Inclusiva

A resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, aborda que a Educação Infantil no Brasil, constitui-se como primeira etapa da educação básica e é direito garantido por lei a todas as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010). E conforme Carvalho e Schmidt (2021) a educação infantil assim como todas as demais etapas do ensino, deve seguir os princípios de uma educação inclusiva. A esse respeito Seixas e Pereira (2012, p. 3) abordam que a:

Educação Inclusiva é a prática que defende o direito de todos os alunos estarem junto aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação na mesma escola da rede comum de ensino em todos os graus, buscando a integração entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, lingüística ou outras.

Nesse sentido, a utilização de práticas educativas que visem a inclusão, que respeita as especificidades dos alunos, estimulando-os a aprenderem e participarem juntos é relevante na educação infantil, pois além de incentivar a integração dos alunos com ou sem necessidades especiais, nessa fase a criança “precisa ter oportunidade de desenvolver habilidades pré-acadêmicas fundamentais para o sucesso na escolarização posterior” (CARVALHO; SCHMIDT, 2021, p. 709).

Assim sendo, o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem da criança é fundamental, e o uso da literatura infantil na sala de aula é um recurso essencial na construção da aprendizagem, uma vez que motiva os alunos “a leitura e a criança conhecerá as diversidades sociais e culturais, contribuindo na formação de sua personalidade” (SEIXAS; PEREIRA, 2012, p. 3). Sendo assim, a literatura infantil proporciona um leque de possibilidades e conhecimentos diversos.

Segundo Silva (2020) a literatura infantil é capaz de despertar no pequeno leitor o gosto pela leitura, fazendo com que a criança adentra um mundo de fantasia e imaginação e também oportuniza a ela a transformação, ampliação e o enriquecimento de experiências, assim, a literatura infantil como ferramenta didática é fundamental para ampliar os conhecimentos das crianças e desenvolver nelas o hábito da leitura e o senso crítico, e vale assinalar que o uso dela deve respeitar as fases do desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, Lenhardt e Costa (2012, p. 6) afirmam que:

A Literatura Infantil é um meio de atuar sobre as mentes do leitor infantil para que este tenha a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. É importante levar em consideração o estágio de desenvolvimento da criança, pois, à medida em que a criança evolui na leitura, reduzem-se as ilustrações e se acentua o texto e as letras também diminuem até o formato normal.

Dessa forma, através da literatura infantil a criança aprende os conceitos, valores e verdades da realidade social que está inserida, tornando-se um indivíduo com pensamentos e desejos próprios, assim, a literatura está presente na vida e é relevante no âmbito escolar em que a educação inclusiva acontece, dessa forma, a literatura infantil é um dos recursos essenciais para a aprendizagem no sistema de educação inclusivas, visto que segundo Seix e Pereira (2012), às estratégias de ensino para trabalhar com a literatura infantil envolvem a exposição de material, a escolha, a criação e o debate.

As atividades de leitura, por exemplo, contribuem significativamente para facilitar a inclusão, uma vez que “a leitura é um processo sensorial, um processo perceptual, uma resposta aprendida, uma tarefa de desenvolvimento, um interesse emotivo, um processo de aprendizagem, um processo de linguagem e um processo integração” (BORBA, 2000, p. 83). Assim, a literatura além de contribuir para superar as dificuldades de aprendizagem, pode favorecer para um maior desenvolvimento intelecto e crítico,

permitindo que barreiras e conceitos sobre as pessoas com necessidades especiais sejam quebradas.

A relevância da Literatura na Educação Infantil

A utilização da Literatura Infantil na sala de aula pode acarretar inúmeros benefícios, pois além de desenvolver a imaginação das crianças, ela também contribui de maneira enriquecedora e valiosa, para a construção do conhecimento, exercendo forte influência pedagógica na formação do pensamento crítico e reflexivo de um sujeito participativo, consciente e comprometido com o seu mundo, auxiliando, desse modo, na transformação, ampliação e enriquecimento das próprias experiências de vida. (LENHARDT; COSTA, 2012).

Nessa perspectiva, o uso da Literatura Infantil como ferramenta didática, pode possibilitar a ampliação do conhecimento das crianças, desenvolvendo-lhes o senso crítico, o hábito de leitura, bem como habilidades de escrita, pois o ato de ler e escrever estão ligados. Tornando, dessa forma, uma ferramenta relevante para o processo de aprendizagem.

As autoras Lenhardt e Costa (2012) ressaltam que, para que a Literatura Infantil desempenha sua função de conduzir as crianças na aprendizagem e também na leitura com fruição, ou seja, que ela seja realizada com prazer, é necessário oferecer ao pequeno leitor oportunidades de leitura de maneira prazerosa e convidativa. Em consonância com essas concepções, Abramovich (2009, p.16-17) pontua que:

A importância desta contação de história na vida de uma criança: Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais[...].

Nesse sentido, a contação de história é relevante para a vida de uma criança, pois permite infinitas descobertas e entendimento do mundo, assim, o convívio do leitor infantil é importante para a formação de qualquer criança. Portanto, a Literatura possibilitará o desenvolvimento de sua criatividade. Conforme afirmam Seixas e Pereira (2012, p. 3) que o uso da literatura infantil na sala de aula é “uma ferramenta fundamental na construção da aprendizagem, pois motiva os alunos a leitura e a criança conhecerá as diversidades sociais e culturais, contribuindo na formação de sua personalidade”.

Considerações finais

A partir da pesquisa bibliográfica realizada para o desenvolvimento deste artigo, pôde-se constatar que a literatura infantil como recurso pedagógico pode favorecer a inclusão no processo de ensino aprendizagem durante a educação infantil é importante, pois favorece o hábito da leitura, o desenvolvimento da criança, suas habilidades, conceitos e valores, além de desenvolver o intelecto e o senso crítico, também pode contribuir para superar as dificuldades de aprendizagem.

Além disso, também se percebe que a Literatura infantil abrange os todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, uma vez que quando se utiliza de uma história a criança experimentará “conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, ou seja, fará uso da imaginação e criatividade, como vários autores abordaram, pois através destes direitos a criança será capaz de compartilhá-los com todos ao seu redor.

Assim sendo, por meio da Literatura Infantil as crianças serão capazes de participar e explorar os campos de experiências que também são abordados na BNCC que são “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Campos estes que podem ser explorados através de uma contação de história que as crianças passaram a observar o contexto da história socializada e relacionar com acontecimentos e experiências à sua volta. Ou seja, a Literatura infantil por meio

das suas histórias abrangem uma imensa importância a aprendizagem da criança pois a mesma possibilita um leque de imaginação.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição, São Paulo, 2009
- ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. **Educação Inclusiva, Legislação e Implementação**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. V. 26, n.2, p.214-227, 2018.
- BORBA, Mátria do Socorro de Azevedo. Adolescência e leitura: a construção da escola e da biblioteca escolar. In. AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**. Natal: editora da UFRN, p. 79-116, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA>. acesso em: 29 ago. 2022.
- CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Bauru, v.27, e0231, p.707-724, 2021.
- CHRISTOVÃO, Isabela Barbosa e et al. **A ludicidade no cotidiano da educação infantil**: relato de experiência de formação inicial no pibid/ pedagogia da uel.
- LENHARDT, Jaqueline; COSTA, Gisele M. Tonin da. Literatura Infantil e Educação Inclusiva: inúmeras possibilidades no processo ensino-aprendizagem. **REI - Revista de Educação do Ideau**. Vol. 7, nº 16, 2012.
- MOREIRA, Maria da Silva; PAINI, Leonor Dias. **A importância da literatura e a contação de histórias no desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais - NEE**. Paraná, 2012. Secretaria da educação: O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.

SEIXAS, Catharine Prata; PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares. **Relevância da literatura infantil na educação inclusiva**. Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, V. 4, 3 e 4 de maio de 2012.

SILVA, Elder Cardoso Fernandes. **Ciência da leitura: literatura infantil como facilitadora de inclusão na educação especial**. VII Congresso Nacional de Educação - Conedu. 2020.

SILVA, Luandson Luis da. **A utilização da literatura na educação infantil de forma inclusiva**. IV CINTEDI, edição digital. 2021.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora**. Coleção contemporânea: Série memória da educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VITÓRIA, Maria Inês Corte. **Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: A Criança sob a ótica, nova ética e nova estética**. **Revista Agora**: Porto Alegre - Secretaria Municipal de Educação, 2010

Capítulo 21

O projeto “Eu e meu mundo” e os Contos de Fadas na Educação Infantil

Isadora Pascoalino Mariotto¹

Raquel Franco Tassoni²

Poliana Bruno Zuin³

Introdução

O presente estudo tem como objetivo demonstrar a potência dos contos de fadas como um instrumento que contribui para o desenvolvimento na Educação Infantil a partir da experiência de duas graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia em um projeto intitulado “Eu e meu Mundo”.

O projeto Eu e Meu Mundo busca possibilitar aos pequenos a compreensão de si próprios, do mundo que os circundam e como podem atuar nele, permitindo o desenvolvimento da alteridade, a qual, ao mesmo tempo que a criança se constitui nas relações sociais com o outro, ela também altera a si mesma, ao apresentar sua visão de mundo (BAKHTIN, 1992 apud BORGES; ZUIN, 2020). Logo, sabendo que é por meio da ludicidade que, segundo Zuin (2020), a criança se apropria do mundo a sua volta, dos papéis sociais e da cultura, o projeto esforçou-se a propor atividades vinculadas à vida concreta em consonância com os contos de fadas infantis, por meio da contação de histórias, de brincadeiras, rodas de leitura e conversa.

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

² Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

³ Pós-doutora, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da Unidade de Atendimento à Criança (UAC - UFSCar) e professora dos programas de pós-graduação em Linguística (PPGL) e em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Para utilizar a literatura como um instrumento mediador das propostas, de acordo com Mariotto e Zuin (2022), professores precisam ter conhecimento sobre o conteúdo das histórias, a fim de mediar vivências que sejam significativas, proporcionando ensinamentos para dos pequenos, como também despertar o interesse desses futuros leitores em se aprofundar na íntima relação com o fantástico mundo da literatura.

Para Abramovich (2001) a leitura é uma sensação única e totalizante que somente a literatura é capaz de proporcionar, dessa maneira, o ler significa se abrir para todas as possibilidades de entender o mundo atrás das vivências de personagens e do olhar de autores. Ainda de acordo com a autora, é também através das contações que podemos sentir emoções importantes como compaixão, frieza, coragem, medo, entre tantas outras provocadas ao longo da narrativa. É por meio da leitura que podemos conhecer diversas culturas, tanto de pessoas próximas como de pessoas distantes, de outras terras e de outras épocas, conhecer o mundo.

No contexto do letramento, os contos de fadas, de acordo com Santos e Gusmão (2018) ao partirem de problemas vinculados à realidade, que surgem com o desequilíbrio da tranquilidade inicial, tornam-se mais significativos, despertando na criança a ideia de que não é possível viver “para sempre” num mundo fantástico de faz de conta, sendo necessário assumir o real no momento certo, com isso, os contos auxiliam as crianças a elaborarem e construírem suas identidades baseadas em uma visão de mundo significativa e abrangente.

A prática do letramento

O letramento é uma prática complexa que envolve muito mais do que apenas um conjunto de habilidades de quem lê. De acordo com Kleiman, 2005, p.21), requer o uso de inúmeras outras competências e conhecimentos para mobilizar essa capacidade, abrangendo o “processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças

sociais e tecnológicas”, considerando os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita (KLEIMAN, 2005, p.21).

Em consonância com o exposto, Britto (2005, p. 16 *apud* DEBUS; GALDINO, 2016, p.201) apresenta a discussão sobre a inserção da criança no mundo da escrita ser mais do que alfabetizá-la, se compreendermos alfabetização como domínio do código escrito ou como uma forma de incluir esses indivíduos em um complexo universo cultural em que a escrita se faz mediadora de valores e formas de conhecimento. Nessa lógica, tanto letramento quanto alfabetização começa antes mesmo da criança frequentar a escola e não se finda com o término do ensino regular. Nesse sentido, letramento significa viver num mundo de escrita, dominando seus discursos, sendo capaz de operar os modos de pensar e produzir cultura escrita.

Isto exposto, Debus e Galdino (2016) apontam que introduzir a criança no universo da escrita é desafiador, pois os conceitos de alfabetização e letramento compreendem a linguagem escrita como uma produção cultural e, sendo vistos deste modo, se faz necessário o direito de todos se apropriarem dela.

De acordo com Mariotto, Tassoni e Zuin (2021) é preciso se atentar, diante das especificidades desse processo, envolvendo a mediação das interações sociais ou simbólicas, de forma intencional e articulada, a fim de estimulá-las e de garantir as condições de experimentação das práticas pelas crianças, permitindo conhecerem e se apropriarem de tais atividades, por meio de brincadeiras, da imaginação, da fantasia ou do faz de conta, respeitando as necessidades das crianças e envolvendo-as em desafios e na ludicidade.

Precisamos, portanto, garantir que a criança seja participante da cultura em que vive, da cultura letrada, desde pequena, apresentando esse universo a partir de práticas e vivências significativas, que auxiliem no processo de desenvolvimento integral das crianças, auxiliando em sua formação como indivíduos conscientes e capazes de analisar, refletir e compreender a si mesmos e o seu entorno.

Contos de fadas e a magia do *bibidi bobidi bum*

Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas apontando o valor e os ganhos inestimáveis da prática de leitura para o desenvolvimento infantil. Os contos são instrumentos poderosos para encantar e ensinar e muito de seu sucesso se dá pelo fato de abordarem relações e conflitos corriqueiros, gerando identificação das crianças com os personagens, o que faz com que estes conflitos sejam reduzidos, ajudando às crianças a encontrarem soluções para os próprios problemas (NASCIMENTO; LOPES, 2011; FREGONESI; EMÍDIO, 2013).

Os contos abordam inúmeros desejos e sentimentos de forma que gere menos sofrimento, tornando-os mais aceitáveis, o que permite ao leitor viver desejos reprimidos, satisfazendo prazeres que não são encontrados na realidade, além disso, os contos atenuam algumas frustrações ao darem força para atos impossíveis como derrotar monstros ou ter objetos mágicos, e quando as crianças “retornam” para a realidade, sentem-se mais fortes por terem enfrentado seus medos (IACOVANTUONO, 2021).

As crianças escolhem contos que abordam temas que se aproximam das situações às quais elas vivenciam, isso as ajudam a “pensar a própria existência” e a resolverem seus conflitos internos. Dessa maneira, os contos “são como uma ‘caixa de ferramentas’, com a qual se pode utilizar diferentes modos de pensar para lidar com a realidade” (FREGONESI; EMÍDIO, 2013, p.604).

Segundo Nascimento e Lopes (2011), os contos possuem uma mensagem significativa, um ensinamento, ao transmitirem valores como a humildade, o respeito, passando a diante saberes, lições e principalmente, afeto, que deveria ser parte essencial de todos os relacionamentos, todas as ações e todos os vínculos, sendo fatores indispensáveis na formação da personalidade, do caráter e da educação.

Tudo isso acontece, pois, de acordo com Bettelheim (2002) os contos de fadas se desenrolam de uma forma consonante com o caminho que a criança pensa e experimenta o mundo, sendo mais um motivo para serem tão convincentes.

Por falarem de sentimentos como: ódio, inveja, ambição, rejeição e frustrações, é que os contos se tornam um instrumento facilitador na mediação entre orientador e orientando, pois é através deles, que o profissional consegue descobrir com mais facilidade o que se passa na cabeça e no coração de cada criança, causando um impacto em seu psiquismo, por tratar de experiências vividas em seu cotidiano, fazendo que eles se identifiquem com os personagens do enredo (PEREIRA, 2012? *apud* IACOVANTUONO, 2021, p.9)

Logo, essas narrativas auxiliam tanto no emocional quanto no imaginário, ao contribuírem para a tomada de decisões das crianças em busca de sua independência e também ajudá-las a acomodarem seus sentimentos. De acordo com Falconi e Farago (2015), em consonância com o exposto por Iacovantuono (2021)

[...] a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real, podendo transmitir a criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo de fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. **Os contos na maioria das vezes são utilizados pelas crianças, para conseguirem lidar com problemas reais, enfrentando com coragem de um adulto e com a inocência de uma criança**” (FALCONI; FARAGO, 2015, p.103, **grifos das autoras**)

Como apresentado por Mariotto, Tassoni e Zuin (2021), baseadas em Bastos (2015), em qualquer idade, uma história bem contada é muito satisfatória, pois atende à nossa necessidade de nos encantarmos com a arte. Nesse sentido, nosso encantamento vem de diversos aspectos: da entonação de quem conta, da surpresa, da sonoridade das palavras, da emoção, da própria estrutura que é instigante e misteriosa. Muitas vezes podemos nos identificar com a história e isso não é diferente para as crianças. Para cada momento que se passa na vida há uma história e, com isso, ela se sente segura, como se o livro fosse reconfortante.

Ao lermos *Os Três Porquinhos* aprendemos a importância de colocar o nosso melhor em tudo o que nos propusermos a fazer, pois isso pode trazer segurança em momento de necessidade; em *João e o Pé de feijão* vemos a coragem de um garoto em buscar o melhor para sua família, mesmo quando tudo parecia impossível, vencendo o gigante mal; *Cinderela* nos apresenta a rivalidades

fraternas, que pode surgir também entre colegas; em *João e Maria* vemos a triste realidade de muitas crianças que sofrem com a carência de comida e afeto; o mesmo acontece em a *Vendedora de Fósforos* que deseja um lugar seguro, aconchegante, mostrando a dura realidade de pessoas que vivem em situação de rua.

Todos esses contos nos causam emoção, conflito, apresentam dualidade oposta entre o bem e o mau, poder e fraqueza, o que facilita a criança a compreender valores morais, éticos e de convívio social (BETTELHEIM, 2002; DINIZ, 2014; FALCONI; FARAGO, 2015).

A criança pode aprender a compreender o que se passa com ela e a enfrentar situações como desapontamentos, rivalidades fraternas, reconhecimento do próprio valor por meio da fantasia, além disso um dos ensinamentos mais importante dos contos de fadas é que “a luta contra dificuldade na vida é inevitável, é parte interior do ser humano e quando tudo termina o personagem adentra a fase vitoriosa” (FALCONI; FARAGO, 2015, p.104)

Uma outra faceta dos contos, segundo Fregonesi e Emídio (2013), baseadas em Going (1997) e Radino (2003), é que eles possuem qualidade literária que ajudam a inserir a criança no mundo letrado. Dessa maneira, as autoras apontam que, além da função afetiva, os contos ajudam na função pedagógica construindo o imaginário e, por usarem a linguagem simbólica, são importantes para o processo de letramento, uma vez que o conto

Auxilia na construção do imaginário, na ativação da memória e da atenção, na aquisição de vocabulário, na construção do pensamento conceitual, na compreensão e assimilação da realidade, além de proporcionar momentos de prazer e autoconhecimento no qual o leitor dá um sentido pessoal à história contada (FREGONESI; EMÍDIO, 2013, p.603)

Sendo assim, existem diferentes maneiras de trabalhar os contos de fadas na Educação Infantil, algumas propostas serão apresentadas a seguir.

Eu, meu Mundo e nossas possibilidades...

Para ilustrar alguns exemplos das atividades propostas, temos a atividade sobre as “Diferentes Moradias”, a qual, desenvolvida a partir do conto dos *Três Porquinhos*, estimulava o reconhecimento dos diferentes tipos de habitações: casa e apartamento, os diferentes tipos de localidades: campo e cidade, interior e capital, além dos diferentes tipos de estabelecimentos que compõem uma cidade, por exemplo: prefeitura, mercado, escola, hospital e posto de gasolina, e os diferentes tipos de espaços sociais destinados ao lazer, como: parques, bibliotecas, brinquedotecas, museus, shoppings, entre outros.

Também tivemos a atividade da *Cinderela* que trabalhou com a ajuda de todos os integrantes nos afazeres domésticos e a escrita da letra “C”, de “Cinderela”, “Casa”, “Comida” e “Comer”, atividade que poderia ser realizada apenas com a escrita ou com o manuseio do barbante no meio do macarrão penne, como ilustra o modelo a seguir:



Fonte: acervo das autoras.

Na sequência, como já comentado anteriormente, outra forma de incentivar esse processo de letramento foi através de receitas. O conto *João e o Pé de Feijão*, traz possibilidades além da culinária ao permitir que as crianças falam a experiência de cultivarem o feijão no algodão, acompanhando seu desenvolvimento com a contagem de dias e o auxílio de um calendário, observando e anotando, com a ajuda de responsáveis, o dia em que o feijão foi plantado, quanto tempo demorou para brotar e crescer, entre outras observações que podem surgir com a experiência. Ao final das atividades, as crianças tiveram contato com as variedades do feijão, por exemplo: preto, branco, fradinho, rajado, carioca e azuki, além de participar do preparo dos pratos junto aos responsáveis. A seguir, podemos ver o modelo de calendário elaborado e registros das receitas com feijão das crianças.



Fonte: acervo das autoras.



Fonte: acervo das autoras.

Assim sendo, utilizar a culinária, em conjunto com os contos de fadas, é mais uma maneira de inserir a criança no contexto letrado. Mariotto, Tassoni e Zuin (2021) ao proporem a realização de receitas baseadas nos contos de fadas como atividade pedagógica, afirmaram que o intuito inicial era de proporcionar momentos em família, estimulando o desenvolvimento motor, bem como a relação do conto com o cotidiano da criança, entretanto, esse momento em família permitiu construir memórias que se prolongarão durante muito tempo.

Considerações finais

Tendo em vista que o objetivo do projeto é estimular e garantir condições de experimentação das práticas pelas crianças, visando a formação de sujeitos ativos, participativos e produtores de significações na sociedade, fizemos uso da leitura, da contação de histórias, da fantasia e da imaginação, contextualizando as leituras à realidade das crianças e incitando o desenvolvimento da alteridade nelas, a fim de torná-las capazes de entender a si próprias, a realidade em que vivem e a forma como atuam nela.

Os contos de fadas além de divertirem provocam muitas mudanças psíquicas na criança, as ajudam a encontrar soluções para os próprios problemas e atenuam frustrações ao darem força para situações complicadas, até mesmo impossíveis. Interferem na formação da personalidade, do caráter e na educação, ao trazerem valores como honestidade, companheirismo, coragem, bravura. E isso pode gerar bons frutos.

Utilizar a culinária é uma excelente maneira de conciliar o letramento, os contos de fadas e práticas afetivas, desenvolvendo

tanto cognitivo quanto emocionalmente, além de ajudarem as crianças a terem autonomia e conhecimento sobre os processos para uma alimentação mais saudável e consciente, como também em proporcionar vivências com os responsáveis, sendo, assim como outras vivências, momentos potentes para a construção da personalidade das crianças ao se sentirem acolhidas, ouvidas e respeitadas em seu seio familiar.

Existem muitas maneiras de utilizar os contos de fadas como uma prática de letramento, essas histórias são potentes para encantar, divertir e ensinar ao nos colocarem em contato com diversos contextos em que algumas vezes as personagens não encontram um final feliz, mas muitas vezes nos sentimos alentados ao ver todos os esforços despendidos pelas personagens para conseguirem sair vitoriosos, porque todos somos merecedores de “viver felizes para sempre”.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BORGES, Isabelle Nóbrega; ZUIN, Poliana Bruno. REPRESENTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE EMOÇÃO NA CRIANÇA DE 3 A 4 ANOS: LAÇOS ENTRE ALTERIDADE E MEDIAÇÕES. *In:* ZUIN, Poliana Bruno. (Org.). **Linguagens na educação infantil:** olhares e vozes. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 1-183. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/05/07/linguagens-na-educacao-infantil-olhares-e-vozes>. Acesso em: 19 jul. 2021.

DINIZ, Taisa Barcelos Claudino. **A Contação de Histórias e Sua Influência no Desenvolvimento Cognitivo e Emocional da Criança.** Orientadora: Profa. Ms. Janete Santa Maria Ribeiro. 56 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio>.

utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20843/2/MD_EDUMTE_2014_2_110.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação:**

Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 2, ed. 1, p. 85-111, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FREGONESI, Carolina Teles; EMÍDIO, Thassia Souza. Como contos de fadas e fantasia contribuem no desenvolvimento psíquico e emocional e na inserção da criança no mundo letrado. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, p. 602-608, 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/Como%20contos%20de%20fadas%20e%20fantasia%20contribuem%20no%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20e%20emocional%20e%20na%20inser%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20no%20mundo%20letrado.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

IACOVANTUONO, Joyce R. Corrêa. A contribuição dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. **Educação Continuada**, vol.3, n2, p.5-12, 2021. Disponível em: <http://www.educont.periodikos.com.br/article/60948c9ea9539571fd7f6973/pdf/educont-3-2-5.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

MARIOTTO, Isadora Pascoalino; ZUIN, Poliana Bruno. Contos de Fadas como prática de letramento na Educação Infantil. *In*: ZUIN, Poliana Bruno (Org). **Práticas de letramentos e leituras de mundo: diálogos a partir da leitura da palavra e experiências de mundo**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 145-160. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-letramentos-e-leituras-de-mundo-dialogos-a-partir-da-leitura-da-palavra-e-experiencias-de-mundo/>. Acesso em: 10 set. de 2022.

MARIOTTO, Isadora Pascoalino; TASSONI, Raquel Franco; ZUIN, Poliana Bruno. Capítulo 4: contos de fadas: uma experiência de letramentos durante o isolamento social e ensino remoto. In: ZUIN, Poliana Bruno (Org.). **A delicadeza do processo de ensinar e aprender em tempos de Pandemia da Covid-19**. Campina Grande: EDUEPB, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5772231>.

NASCIMENTO, Mary Celina Barbosa do; LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. O imaginário infantil: a importância dos contos de fadas no desenvolvimento da criança. **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6477_3977.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

SANTOS, Jucenilton Alves dos; GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. Gênero do discurso conto de fadas - Leitura e escrita na educação infantil. **Terceira Margem**, v.22, n.37, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/21681/12649>. Acesso em: 4 fev. 2022.

ZUIN, Poliana Bruno. O FAZER DOCENTE EM MINHA SALA DE AULA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA (UAC-UFSCar): o encontro da teoria com a prática por meio do ensino, pesquisa e extensão. *In*: ZUIN, Poliana Bruno. (Org.). **Linguagens na educação infantil: olhares e vozes**. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 1-183. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/05/07/linguagens-na-educacao-infantil-olhares-e-vozes/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Agradecimentos:

